



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Déborah Carneiro Saboya

**“Escreve aí!” – Reflexões sobre a linguagem como eixo do trabalho pedagógico na
pré-escola a partir de uma experiência de estágio**

Orientador: Prof^a. Dr^a. Deise Arenhart

Rio de Janeiro

Dezembro/2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**“Escreve aí!” – Reflexões sobre a linguagem como eixo do trabalho pedagógico na
pré-escola a partir de uma experiência de estágio**

Déborah Carneiro Saboya

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Deise Arenhart

**Rio de Janeiro
Dezembro/2016**

SABOYA, Déborah Carneiro.

“Escreve aí” - Reflexões sobre a linguagem como eixo do trabalho pedagógico na Pré-Escola a partir de uma experiência de estágio / Déborah Carneiro Saboya; orientador: Deise Arenhart. Rio de Janeiro, 2016.

82f.: 15fig.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

1. Criança 2. Educação infantil; 3. Linguagem escrita; 4. Linguagem oral; 5. Desenho; 6. Estágio



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**“Escreve aí” - Reflexões sobre a linguagem como eixo do trabalho pedagógico na
pré-escola a partir de uma experiência de estágio**

Déborah Carneiro Saboya

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a. Deise Arenhart

Prof^a. Dr^a. Daniela Guimarães

Prof^a. Dr^a. Patricia Corsino

Rio de Janeiro, dezembro de 2016.

Para aqueles que, como Manoel de Barros,
têm respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Para aqueles que prezam insetos mais que aviões.
Àqueles que prezam a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Para aqueles que foram aparelhados para gostar de passarinhos.
Para todos nós, apanhadores de desperdícios.

(Adaptado de Apanhador de Desperdícios de Manoel de Barros)

AGRADECIMENTOS

Encerro o curso de graduação em Pedagogia muito feliz por ter finalmente estudado e me dedicado ao que verdadeiramente amo. O caminho até aqui foi diferente, Deus foi criativo, depois de estudar muita química e bioquímica e ir até para a área de microbiologia, me encontro na Educação. Sendo assim, o breve momento de gratidão aqui registrado terá, na verdade, duração eterna.

Primeiramente, agradeço a Deus. Meu suporte, consolo e meu guia. Gratidão à minha família que sempre lutou para me proporcionar o melhor, em especial aos meus pais, por batalharem diariamente para que eu terminasse a faculdade com conforto e sem preocupações, é uma vitória deles também.

Agradeço aos amigos de infância, fazem parte da família que escolhi. Compartilhamos muitos momentos de alegrias e também de dificuldades. Juntos ou distantes, sempre presentes. À Michelle e Priscila, minhas companheiras de lágrimas, sejam de felicidades ou de tristezas, um obrigada do tamanho do meu amor por vocês.

Agradecer aos amigos de faculdade é igualmente importante. Estudei com várias turmas ao longo do curso, passando por inúmeras pessoas, mas uma em especial sempre esteve presente, Marcus. Com sua escuta atenta e seus conselhos valiosos pude trilhar meu caminho na Pedagogia com mais confiança e determinação. Uma pessoa que enxerga em mim um potencial monstruoso mesmo que eu não consiga ver isso tudo. Um imenso obrigada por fazer parte desse processo do início até o fim.

À Aninha, uma amiga-tesouro que foi “achada” no final do percurso da Pedagogia, mas não menos importante, obrigada por toda escuta, ajuda, conselhos, risadas (até das piores situações). E, no campo da escuta, imprescindível não mencionar Alice, uma psicóloga-poeta incrível que foi fundamental na minha trajetória profissional. Muito obrigada também.

Agradeço, ainda, ao meu namorado Renato, por toda paciência, carinho, companheirismo, escuta, amizade e alegrias que tem me proporcionado durante esses anos (desde o colégio!). Uma pessoa fundamental em todas as minhas conquistas, torcendo sempre para que eu conquiste tudo o que sonho, não permitindo em momento algum que

eu desanime. E à sua família, em especial Renata, Beto e tia Paula, o trio que me acolheu com todo amor e carinho e aceitou minha gargalhada como ela é. Obrigada por tudo!

À Deise, minha professora e orientadora mais que querida, obrigada por toda paciência, por compartilhar seu conhecimento e por todo apoio na produção desse trabalho.

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objetivos analisar minha experiência de estágio e compreender teoricamente os sentidos e possibilidades de um trabalho pedagógico na educação infantil que tenha como eixo a linguagem, especificamente, o desenho, a linguagem oral e a linguagem escrita. Tal pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de matriz interpretativa, assumindo a forma de Ex-post-facto e se configura através de um levantamento bibliográfico e eletrônico, da observação-participante e do caderno de campo do processo de estágio e, também, das fotografias (de autoria das crianças e minha). Me distancio para refletir o trabalho desenvolvido por mim no estágio, aprofundando o olhar a partir de um recorte que se torna meu objeto de pesquisa, os processos de produção das linguagens oral, escrita e desenho pelas crianças. Assim, o trabalho realizado durante o período de estágio possibilitou a ressignificação do desenho e do momento da “hora do desenho” para as crianças, do mesmo modo que potencializou a manifestação das linguagens oral e escrita. As crianças transitaram entre os momentos de “escreve aí” e “deixa eu escrever” e começaram a se interessar pela escrita de algumas palavras. Que esta pesquisa seja relevante para uma reflexão sobre o papel do professor das crianças pequenas, permitindo-se escutá-las num caminho diferente de um trabalho característico do ensino fundamental. Que esta pesquisa possa provocar outras, além de diferentes olhares para o estágio da graduação, e uma verdadeira escuta para as crianças pequenas da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Criança; Educação Infantil; Linguagem oral; Linguagem escrita; Desenho; Estágio.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LINGUAGEM	16
1.1 Educação Infantil no Brasil: por que defender uma Pedagogia da Educação Infantil?	16
1.2 As linguagens oral e escrita: apontamentos e desejos para uma Pedagogia da Educação Infantil	22
1.3 O desenho como produção lúdica, cultural e simbólica.....	26
 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	28
2.1 A Prática de Ensino na Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRJ.....	28
2.2 A Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	29
2.3 A escola: campo de estágio e sua educação infantil	32
2.3.1 Sobre as linguagens oral, escrita e o desenho na rotina das crianças - algumas reflexões.....	41
 3. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM A LINGUAGEM NO PERÍODO DE ESTÁGIO	49
3.1 O olhar para as crianças e as suas produções	49
3.2 Um convite e as histórias.....	55
3.3 “Deixa eu escrever” – as crianças pequenas podem escrever?.....	63
3.4 Produção do livro e mais uma descoberta	68
3.5 O “Livrão”	72
 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	79

INTRODUÇÃO

No sétimo período da grade curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ consta a disciplina obrigatória de Prática de Ensino na Educação Infantil, a qual cursei em 2014. Relembrando esse estágio com as crianças pequenas de quatro e cinco anos de idade da pré-escola considero que foi um processo de muitos estranhamentos, reflexões, conhecimentos adquiridos e, principalmente, muitas alegrias.

Um estágio que me encantou e que deixou muitas saudades, especialmente, porque devido aos dias que passei com aquele grupo de crianças e sua professora surgiu meu interesse de pesquisa: a educação infantil.

A partir da observação-participante, no período inicial do estágio percebi um ambiente extremamente escolarizante, o que me causou estranhamento. Nesse cenário, percebi que o planejamento da professora se baseava na “hora da atividade”, isto é, atividades dirigidas que, na maioria das vezes, objetivavam preencher o tempo entre uma rotina e outra.

A “hora do desenho” foi o momento de maior estranhamento por mim, devido aos silêncios prolongados e a ausência de diálogo entre a professora e as crianças. Desse modo, observando os desenhos das crianças lancei a proposta para elas criarem histórias com base nos seus desenhos de onde podiam surgir vários personagens. A partir desse “convite”, elas se tornaram contadores de histórias e eu, uma escriba, registrando o mais fielmente possível as suas narrativas.

Quase no final do estágio, deparei-me com 14 histórias dos pequenos no meu caderno de campo, instrumento que usava para coletar informações para a produção do relatório de estágio, uma ferramenta de avaliação da disciplina na faculdade.

Então, com base nas narrativas escritas desenvolvi minha regência, o momento da disciplina que consiste em uma atividade docente realizada pelo estagiário contendo como etapas anteriores a observação-participante e o planejamento. Após execução da regência há o momento da avaliação dessa sequência de atividades com as crianças.

Para o momento pontual da regência construímos um livro com as histórias: eu as digitei e as levei para o dia da regência, as crianças fizeram a capa e as ilustrações (os desenhos que originaram as narrativas não puderam ser usados na confecção do livro

porque já faziam parte de outro projeto da professora do grupo). Foi um momento divertido para elas e para mim!

Nesse panorama, o que mais me impressionou foi o início da regência, quando levei um livro para começar a atividade: “As maluquices do papai”, de Clara Mello¹. Escolhi esse livro porque foi escrito por uma criança de oito anos. A minha intenção era provocar nas crianças a ideia de que criança também podem ser autora de livros, não só o adulto.

Quando perguntei ao grupo que estava sentado perto de mim no chão, momentos antes de iniciar a leitura da história, se criança podia escrever livros, uma das meninas me respondeu: “Claro que sim, a gente fez um.”. Fiquei atônita com a resposta, que para o grupo parecia tão óbvia, porque não imaginava a dimensão que a atividade proposta durante o estágio havia despertado nas crianças: a identificação delas como escritoras. Naquele momento, acabei utilizando o verbo “escrever” na pergunta ao grupo e não se podiam “ser autoras” de um livro, o que era minha intenção inicial.

Tive a sensação de que a minha participação foi coadjuvante na criação do livro, fui uma mera escriba. E as crianças, as grandes escritoras. Depois do momento de regência, fiquei me perguntando: podem as crianças que não se apropriaram da escrita convencional e legitimada pela sociedade serem escritoras? Descobri que sim.

Então, a partir dessa descoberta quis entender melhor o processo pedagógico que desenvolvi com as crianças de quatro e cinco anos, logo, mais questões surgiram: qual o lugar que as crianças ocupavam na relação educativa? Como o desenho enquanto “produção cultural, simbólica e lúdica” (BORBA et al, 2010) se relacionou com as linguagens oral e escrita? Quais sentidos sobre a linguagem puderam ser construídos no decorrer de minhas interações com as crianças no período de estágio? Quais ressignificações emanaram da linguagem escrita a qual revelou os processos autorais das crianças?

Desse modo, o objetivo desse trabalho de monografia é analisar minha experiência de estágio e compreender teoricamente os sentidos e possibilidades de um trabalho na educação infantil que tenha como eixo a linguagem, sobretudo, nas expressões do desenho, da linguagem oral e linguagem escrita.

¹ “As maluquices do papai” autoria e ilustração de Clara Mello e Silva. Livraria e Editora Corisco, 2003.

Portanto, a pesquisa aqui elaborada é de cunho interpretativo assumindo a forma Ex-post-facto, isto é, “quando o estudo se realiza depois do fato, ou seja, o fato a ser pesquisado já ocorreu.” (COSTA et al, 2012, p.36).

Então, é possível mencionar que a pesquisa possui abordagem qualitativa que de acordo com Silva et al (2005) tem a interpretação e a significação como condições básicas. Além disso,

não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (p.20)

Assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e está centrada na compreensão e explicação de dinâmicas das práticas sociais. No caso, a pesquisa tem como base a vivência de estágio realizado no segundo semestre de 2014, na turma EI21 da educação infantil, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, com um grupo de crianças de quatro e cinco anos de idade e a professora regente da turma.

Inicialmente, a pesquisa se baseia em levantamentos bibliográfico e eletrônico, devido a utilização de livros, artigos científicos e documentos oficiais. Esses procedimentos metodológicos são respectivamente:

uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas. [...] Informações extraídas de endereços eletrônicos, disponibilizados em home page e site, a partir de livros, folhetos, manuais, guias, artigos de revistas, artigos de jornais, etc. (GERHARDT, 2009, p.69)

Outra técnica a mencionar é a observação participante que foi realizada no período de estágio, ou seja, uma maneira de apreensão de certos aspectos da realidade, “quando o observador está inserido no cenário de estudo, participa dessa realidade. Pode haver ou não um roteiro de observação.” (COSTA et al, 2012, p.53).

Nesse panorama, devido ao relatório que os alunos da graduação devem realizar ao final da prática de ensino, um roteiro de observação é disponibilizado pelas professoras da

disciplina. Acompanhou-me nesse processo um diário de campo, no qual fui elaborando os registros das descrições e reflexões sobre a prática vivenciada, logo o utilizo como um instrumento de análise da pesquisa.

Segundo Falkembach (1987), o diário de campo é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos. (GERHARDT, 2009, p.76)

Nesse aspecto, é importante mencionar que meu olhar como pesquisadora é construído após a vivência do estágio, já que meus objetivos se configuraram de maneiras distintas: durante o processo na escola a intenção era vivenciar e observar a prática docente na educação infantil com base no roteiro pré-determinado da disciplina. Já na monografia, me distancio para refletir a prática desenvolvida no estágio, aprofundando o olhar a partir de um recorte que se torna meu objeto de pesquisa, ou seja, os processos de produção das linguagens oral, escrita e desenho pelas crianças.

Nesse cenário, as fotografias também foram utilizadas como instrumento de análise na pesquisa. O ato de fotografar, aliado às observações das práticas na educação infantil, estende as possibilidades de sentido, permitindo uma relação entre palavra e imagem, logo, uma flexibilização do olhar. “A foto traz sempre um ‘querer dizer’ (não fixo) que possibilita que possamos brincar com os sentidos”. (LOPES, 2004 apud GUIMARÃES, 2011, p.110).

Ao todo, a pesquisa possui como acervo 377 fotografias que foram elaboradas no decorrer do estágio. É importante mencionar que desenvolvi uma atividade de fotografias da escola com as crianças da turma, a fim de promover uma relação com o projeto anterior da professora (que era sobre a escola em que estudavam) e, também, produzir documentos históricos para a instituição escolar tendo como fotógrafas as próprias crianças.

Depois de conversar com as crianças, a provocação que fiz a elas quando estávamos no pátio, na hora do recreio (momento em que conversávamos mais), foi:

O que vocês gostariam de mostrar da escola de vocês na exposição de artes? O que vocês acham que as pessoas que vem ver a exposição não conhecem da escola de vocês? O que vocês querem mostrar pra elas? (Caderno de campo, 16/10/2014).

O grupo se interessou e com o meu celular tiraram fotos dos espaços que queriam expor (no final do ano letivo uma exposição de arte das crianças da educação infantil, na própria escola, foi organizada por uma das professoras do segmento). Preferiram, por unanimidade, registrar somente os ambientes da educação infantil e minha ajuda foi apenas em auxiliá-los a segurar o aparelho para que as imagens não ficassem desfocadas (se mexessem no momento de clicar na tela do celular a imagem perderia o foco).

Então, as fotografias utilizadas na presente pesquisa também possuem como autoras as crianças que, com seus olhares, registraram diversas imagens dos espaços e objetos que consideraram significativos e que, para o presente trabalho, também são consideradas relevantes.² A autoria será devidamente sinalizada ao longo da utilização das imagens.

Nesse momento da pesquisa, me deparei com um problema de ordem ética: revelar ou não a identidade das crianças? O que seria uma autoria devidamente sinalizada? Essas não são questões simples nem de respostas rápidas.

A partir das problematizações de Kramer (2002) sobre o recorrente anonimato das crianças (pelo fato das pesquisas não exporem seus nomes verdadeiros), a autora problematiza os discursos científicos que defendem as crianças como sujeitos na pesquisa, mas, em nome da preservação da identidade delas, geralmente os autores mantêm seu anonimato e acabam negando sua autoria. De um lado, têm-se o princípio da proteção e, de outro, o reconhecimento da autoria da criança também no processo de escrita da pesquisa.

Existe um discurso de proteção à criança, pois muitas vezes expor seu nome verdadeiro pode colocá-la em risco, porém, depois de avaliar minha pesquisa, penso que revelar a identidade dos pequenos não seria expô-los de maneira negativa, não há consequências comprometedoras no âmbito escolar nem familiar, muito menos situações que os coloquem em algum risco.

² Não cabe a este trabalho fazer análises sobre tal atividade desenvolvida e tão pouco sobre a linguagem fotográfica, essa é uma possibilidade para pesquisa futura. Porém, demarco que as crianças também foram sujeitos no processo de produção das imagens e tiveram uma outra maneira de enxergarem a si e o mundo.

Desse modo, após refletir com base nas provocações de Kramer e na avaliação do contexto concreto dessa pesquisa, penso que modificar os nomes seria mais uma vez anular a autoria das crianças, uma contradição para este trabalho monográfico, já que os considero sujeitos de cultura, de conhecimento e de história. São autores do livro e das fotografias, são sujeitos da pesquisa.

Então, opto por trazer os nomes verdadeiros das crianças (somente o primeiro, sem o sobrenome) e, ao mesmo tempo, não revelar a escola em que foi realizado o estágio. O município do Rio de Janeiro possui mais de mil escolas, uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina, logo, as identidades dos pequenos se mantêm protegidas permanecendo, assim, uma coerência epistemológica e ética entre a prática da pesquisa e a concepção de infância que a fundamenta.

Sendo assim, o trabalho está dividido em três capítulos: no primeiro desenvolvo uma revisão bibliográfica discutindo os fundamentos de uma Pedagogia da Educação Infantil, destacando a linguagem como eixo do trabalho pedagógico e as relações da criança, especialmente, com as linguagens oral, escrita e o desenho. No segundo capítulo, realizo uma contextualização da pesquisa abordando aspectos como a Prática de Ensino na Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRJ, a educação municipal na cidade do Rio de Janeiro e a escola em que estagiei juntamente com sua educação infantil: como se configuram seus tempos, espaços e práticas. No terceiro e último capítulo, me dedico a realizar as análises e reflexões dos processos pedagógicos desenvolvidos junto/com as crianças no período de estágio, tendo as linguagens oral, escrita e desenho como principal foco do olhar.

Espero que tal trabalho monográfico possa provocar a produção de novas/outras pesquisas com as crianças e diferentes olhares quanto ao estágio do curso de Pedagogia, além de uma verdadeira escuta para com as crianças da educação infantil. Que esse seja apenas os primeiros passos de muitos nesse caminho.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LINGUAGEM

1.1 Educação Infantil no Brasil: por que defender uma Pedagogia da Educação Infantil?

A pergunta que dá título à primeira seção desse capítulo é pertinente à educação infantil brasileira no seu momento atual. O quadro típico da educação em creches e pré-escolas, de acordo com Mello (2007), é que professores têm criado salas com rotinas, espaços, relações e expectativas típicas do trabalho educativo referentes ao ensino fundamental, sendo estimulados e até mesmo pressionados pelos familiares das crianças pequenas a anteciparem a aprendizagem de conteúdos designados somente para modalidade de ensino seguinte.

Considero, assim como Cerisara (1999), que creches e pré-escolas não devem ser depósitos de crianças, nem substituir hospitais/instituição familiar nem, tão pouco, reproduzir práticas desenvolvidas em escolas de ensino fundamental. Então, qual a função da educação infantil? O presente trabalho monográfico vai ao encontro de Rocha (2001), a qual defende que:

[...] a educação infantil não se limita ao domínio de conhecimentos, assumindo funções de complementariedade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas³ estabelecidas entre e com as crianças pequenas. (p.33).

De acordo com Cerisara (1999), a compreensão de que a educação infantil tem a função de educar e cuidar as crianças de maneira indissociável e complementar à família, desde o seu nascimento até os seis anos de idade é recente⁴. Sinaliza que, nas últimas duas

³ Termo cunhado por Maria Lucia Machado. Entende-se que o termo “educativo” indica, para tal autora, uma intencionalidade e um comprometimento do adulto em relação à sobrevivência e ao desenvolvimento da criança (quanto aos aspectos físicos, psicológicos ou sociais). A complementação com o termo “pedagógico” aponta que o atendimento institucional às crianças pequenas tem ainda uma “intencionalidade planejada, acompanhada, sistematizada por parte dos adultos que desta tarefa participam.” (MACHADO, 1993, p.92). Para mais detalhes ver: MACHADO, Maria Lucia. Exclamações, Interrogações e Reticências na Instituição de Educação Infantil. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 1993.

⁴ Quando a autora escreveu seu trabalho acadêmico a educação infantil atendia a faixa etária de zero a seis anos de idade, diferentemente da atual, de zero a cinco anos promulgada pela Lei nº 11.274/2006a devido a

décadas, se constatou dois tipos de trabalhos existentes na educação infantil: de cunho assistencialista e de cunho educativo.

Segundo a autora, essa dicotomia é falsa e traz consequências drásticas na organização do trabalho com as crianças pequenas:

Nesta falsa divisão ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar, uma vez que sabemos o quanto essas concepções de trabalho permanecem presentes ainda hoje não só nas concepções de trabalho de muitos educadores, como em muitas propostas de trabalho nas instituições, muitas vezes superadas no discurso, mas visíveis nas práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições. (CERISARA, 1999, p.13).

De tal modo, é preciso recorrer a duas leis que geraram fortes impactos na educação infantil e que corroboram quanto à compreensão indissociável do educar-cuidar das crianças pequenas: a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96).

A CF/88 é resultado de participação da sociedade civil e de sua mobilização. Ela legitima os direitos das crianças e as reconhece como cidadãs que devem ter seus direitos respeitados e assegurados pela Família, Sociedade e Estado. Tal marco legal também trouxe uma importante contribuição à educação das crianças pequenas: o direito à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas. De acordo com o artigo nº 208 da Constituição “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Porém, entre a concretização da lei e a consolidação nas práticas sociais existe uma lacuna. Por isso, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamenta esses direitos constitucionais. O ECA é considerado por Corsino (2003) uma ferramenta a favor da democracia participativa em relação aos interesses das crianças e dos adolescentes.

ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, tornando obrigatória a inclusão de crianças de seis anos nessa etapa da educação básica.

E a LDB/96, pela primeira vez, determinou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, logo passou a ser uma modalidade de ensino. Com base no artigo nº 21 de tal lei “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

Cerisara (1999) menciona que os movimentos sociais, pesquisadores e representantes de órgão públicos preocupados com a educação dos pequenos defenderam a desvinculação das creches e pré-escolas das Secretarias de Assistência Social ou da Saúde para uma vinculação à Secretaria de Educação, assim, essas instituições poderiam prosseguir na direção de um trabalho educativo-pedagógico específico para as crianças pequenas. “A definição legal aponta para a superação do caráter assistencial, até aqui dominante, e passa a exigir uma atuação efetiva do sistema educacional nas suas diferentes instâncias: federal, estadual e municipal. ” (CORSINO, 2003, p.52)

Nesse panorama, Cerisara (1999) discute sobre três desafios fundamentais para a educação infantil, o que são essenciais na luta para uma educação que respeite os direitos das crianças pequenas: o primeiro, é o fato de as instituições de educação infantil se transformarem em nível de *ensino*, mas não assumirem práticas pedagógicas características do ensino fundamental. É preciso propostas de trabalho com as crianças pequenas cuja prioridade seja o processo educativo e não o instrucional (idem).

O segundo desafio é o educar e cuidar concomitantemente, sem uma supervalorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa, sem a ideia de transmitir conhecimentos. De acordo com a autora, são interpretações reducionistas do pedagógico que levaram a uma desvalorização de atividades relacionadas ao cuidado das crianças de zero a seis anos.

Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil. (CERISARA, 1999, p.16-17)

O terceiro desafio se configura a partir dos profissionais. A LDB/96 definiu que, devido ao cunho educacional, as creches e pré-escolas devem ter professores formados

com, no mínimo, o curso de magistério em concordância com a particularidade de cada fase da educação.

Então, formações específicas de caráter emergencial para os profissionais que já atuavam junto às crianças pequenas e não tinham essa formação requerida foram necessárias. Por isso, o prazo de dez anos para que todos os profissionais desse nível de ensino atendessem a demanda legal foi deliberado. Desse modo, as universidades e cursos de magistério tiveram que repensar seus currículos para atender à exigência já que o professor da educação infantil tem especificidades que docentes de outras modalidades de ensino não têm.

Diante de diversos desafios (selecionados aqui apenas três), o MEC elaborou, ao decorrer da década de 1990, diversos documentos com a intenção de estabelecer referenciais, diretrizes e parâmetros de qualidade para a educação infantil.

Cabe mencionar os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) que constituem um documento de orientações pedagógicas no qual a ideia de educar revela uma preocupação com as aprendizagens orientadas pelos adultos de maneira integrada às brincadeiras e aos momentos de cuidado: “[...] educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas [...]” (BRASIL, 1998, p.23).

Cerisara (1999) considera o documento um retrocesso para a educação infantil nacional e uma ameaça à luta por políticas públicas que respeite os direitos fundamentais das crianças pequenas (BRASIL, 1995)⁵. As propostas são escolarizantes para a pré-escola e se estendem à creche:

[...] uma proposta de trabalho que rompe com o esforço que tem sido realizado no sentido de construir uma Pedagogia para a Educação Infantil que respeite as especificidades do trabalho com as crianças menores de sete anos que frequentam creches e pré-escolas. (CERISARA, 1999, p.20).

⁵ Os direitos fundamentais das crianças são abordados em outro documento: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, anterior ao RCNEI que o substituiu. Para mais detalhes sobre o documento (reeditado em 2009) ver: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/direitosfundamentais.pdf>.

Entretanto, outro documento pode ser considerado um avanço para pensarmos a educação infantil hoje. É possível destacar a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um documento de caráter mandatório, que agrupa princípios, procedimentos e fundamentos para orientar as políticas públicas e os planejamentos de práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas.

Define a educação infantil como primeira etapa da educação básica onde creches e pré-escolas são espaços institucionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, podendo ser no período integral ou parcial. Destaca que não são espaços domésticos, mas estabelecimentos educacionais (público ou privado) e que devem respeitar as especificidades etárias e não antecipar conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental.

As DCN/09 compreendem ainda a criança como um sujeito histórico, que possui direitos e que nas suas relações “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2010, p.12).

Essa concepção vai ao encontro dos estudos contemporâneos, mais especificamente os da Sociologia da Infância, que traz como ideia principal o fato de as crianças participarem da/na a sociedade e são dela sujeitos ativos e não passivos, isto é, as crianças são, além de pessoas em desenvolvimento, protagonistas de suas vidas, ao mesmo tempo produtos e agentes da vida social.

Assim, as crianças são seres sociais, históricos e produtores de cultura. E o que se entende por “produtores de cultura”? Compreende-se que as crianças participam da (re)produção cultural na interação com o outro, como afirma Corsaro (apud Nascimento, 2004). Nas interações com seus pares, sobretudo por meio do brincar, as crianças (re)significam a cultura, constroem novos sentidos e expressam modos próprios de ação, interpretação e significação do real (SARMENTO, 2005).

Nesse panorama, os documentos até então produzidos apresentam progressões e digressões quanto à defesa de uma educação infantil que se diferencia essencialmente da escola quanto as suas funções. São disputas de concepções de educação, de criança, logo, de qual Educação Infantil queremos.

Na perspectiva histórico-cultural, a criança é considerada como um ser histórico-cultural que desde muito pequena é capaz de elaborar explicações sobre as coisas, estabelecer relações, explorar espaços e objetos... O que não significa que devemos abreviar o processo de desenvolvimento transformando-a em aluno. (MELLO, 2007).

É necessário pensar em práticas educativo-pedagógicas para assegurar que em cada idade as crianças pequenas tenham experiências necessárias para o seu desenvolvimento integral, nos seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual.

Disso, se conclui que na infância até os 6 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado. Com isso, esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade. (MELLO, 2007, p.91)

Diante dessa defesa pela infância, contra sua abreviação, é importante destacar a Lei nº 12.796/2013 que oficializa a modificação feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional de nº59 em 2009, alterando mais uma vez a LDB/96: se torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, sendo o prazo máximo de implementação até o ano de 2016.

Com base no artigo 4º: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” e no artigo 6º: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir de 4 (quatro) anos de idade”.

Desse modo, cabe refletir que se de um lado a obrigatoriedade parece fortalecer a importância da pré-escola e sua vinculação à educação básica, por outro, críticas podem ser feitas pelo fato de que ela separa ainda mais a pré-escola da creche. Além disso, o fortalecimento da pré-escola significa o possível “enfraquecimento” da creche, visto que as políticas de financiamento devem se voltar para atender a etapa obrigatória.

Enfim, reafirmo o que Corsino menciona sobre as disposições legais conquistadas: “os documentos, por si só, não são o bastante. É preciso ação e metodologia de implantação para que os fatos oficiais não se tornem letra morta” (CORSINO, 2003, p.55). Uma

Pedagogia da Educação Infantil é urgente. Que a luta cotidiana pelos direitos fundamentais das crianças pequenas continue. “A Educação Infantil de qualidade é uma forma de garantir os direitos da criança no seu aqui e agora, considerando suas necessidades e interesses atuais, de tal maneira que sua vivência nestes espaços lhe possibilite intervir na realidade hoje.” (ibidem, p.46)

1.2 As linguagens oral e escrita: apontamentos e desejos para uma Pedagogia da Educação Infantil

O ser humano vive todas as suas ações mediadas pela linguagem, seja esta verbal ou não verbal, seja interiormente (no pensamento) ou exteriormente (nas relações com o outro). Nós nos constituímos na e pela linguagem. Mas, o que é linguagem? É possível obter diversas respostas devido às várias teorias e aos momentos históricos distintos. (CORSINO, 2003).

Segundo Goulart et al (2016),

vivemos cercado de linguagem por todos os lados: construímo-nos, portanto, com linguagem e de linguagem. É o movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas. (p.47)

Nesse panorama, é possível dizer que o mundo nos é apresentado pela linguagem a qual não está pronta, é reinventada por nós. A autora, segundo os estudos de Bakhtin, afirma que é por meio da linguagem na sociedade que a criança aprende a falar.

Nesse aspecto, concordo com a autora quando menciona que a palavra é carregada de sentidos e, assim, a criança vai formando sua consciência na interação com os outros através de atos sociais (conversas, leituras, ato de escutar...) que estão marcados pela linguagem. Portanto, a linguagem atravessa o que fazemos e constitui o sujeito-criança. A linguagem me constitui, me organiza num movimento de troca com o outro.

Vygotsky, no campo da psicologia, segundo Corsino (2003), entende que o ser humano constitui-se na sua relação com o outro nos inúmeros contextos sociais. Desse modo, é possível compreender a linguagem como uma condição humana, é quando nos

expressamos (por falas, gestos, ações), quando entramos em contato com a cultura (sendo produtores e produtos desta), quando (re)significamos o mundo, agimos sobre ele e construímos história.

Nesse panorama, na sociedade contemporânea, a linguagem escrita está fortemente presente. Saber ler e escrever se tornou condição fundamental para estar inserido nas práticas sociais cotidianas que atravessam as relações. A partir dos diversos gêneros de discursos que emanam da linguagem escrita conseguimos nos comunicar, nos informar, nos entreter...

Portanto, a linguagem escrita tem diversas funções e utilidades no meio social, “é uma ferramenta simbólica que permite uma série de ações sobre ela mesma e do próprio pensamento do sujeito”. (CORSINO, 2003, p. 90).

Diante disso, considero que a compreensão do sistema complexo de signos que compõem a linguagem escrita não deva ser trabalhada de maneira mecânica pelos professores. Para Vygotsky, a apreensão da escrita é resultado da pré-história da linguagem escrita, isto é, do processo de desenvolvimento das funções superiores, das formas de expressão da criança. De tal maneira que começa com os gestos (sendo a escrita no ar), depois como intermediários o desenho, como uma continuidade do gesto (inicialmente sua representação gráfica), e o faz-de-conta como brincadeira simbólica que diretamente conduz à escrita.

Na brincadeira do faz-de-conta há uma divergência entre o campo da visão e o campo do significado (ressignificação dos objetos), onde a linguagem oral se estabelece como mediadora. No processo de aquisição da escrita, ocorre algo parecido: quando as crianças percebem que podem “desenhar” a fala, no início, a linguagem oral também é intermediária na relação realidade-escrita, mas, progressivamente, deixa de ocupar esse lugar. Assim, a escrita se torna a representação direta da realidade.

O desenho é considerado por Vygotsky como uma etapa prévia no desenvolvimento da linguagem escrita e surge com base na linguagem oral. “O desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança.” (Buhler apud Vygotsky, 1991, p.126). Entretanto, penso que o desenho preceda a comunicação oral porque os bebês também rabiscam.⁶

⁶ A compreensão sobre o desenho será destacada mais adiante, ainda nesse capítulo.

Sendo assim, o desenho e o faz-de-conta são linguagens anteriores a linguagem escrita, logo, considero que devam ser planejados pelo professor das crianças pequenas, ou seja, é preciso uma intencionalidade no tempo dedicado a essas linguagens, para que, futuramente, sem uma redução da infância, se apropriem de fato da escrita. Como aponta Mello (2009):

[...] o tempo dedicado ao desenho e ao faz-de-conta, na escola da infância, precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial do professor. Ao abordar essas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Ou seja, se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como linguagem de expressão e de conhecimento de mundo -, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal do significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza” (p.25)

Nesse cenário, como potencializar práticas pedagógicas na educação infantil para que seja abarcada toda pluralidade de linguagens? Defendo, apoiada nas DCN/09, que as experiências que envolvam a linguagem nas suas diferentes expressões devam ser o núcleo de trabalho com as crianças pequenas, sendo mediadas pelos sentidos e significados produzidos culturalmente e socialmente; que haja lugar para a interação humana.

Nesse caminho, as práticas pedagógicas na educação infantil precisam possibilitar o desenvolvimento e a criação de: narrativas, dramatizações, desenhos, palavras para que as crianças sejam contadoras de histórias... Que os pequenos sejam capazes, no “agora”, de reinventarem o mundo! Para Ostetto (2000),

o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leituras do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (p.190)

No cotidiano na Educação Infantil, que o professor converse com as crianças sem diminutivos “adultocêntricos” - já que elas estão constantemente se apropriando da linguagem oral que é de extrema complexidade e precisam do outro como exemplo para se consolidar - e que encoraje as crianças pequenas a falar sobre o que viveram, sentiram,

escutaram, viram, pensaram... Falar organiza o pensamento e este também organiza a fala. (CORSINO, 2006).

Compreender como as crianças pequenas se relacionam, se expressam e o papel fundamental dos diálogos, que são momentos de construção, de troca, atravessados pela entonação da voz e por gestos, nas relações, são primordiais na atuação do professor que pode, nas conversas desenvolvidas, problematizar e ampliar as suas referências.

Assim, na educação infantil, mais especificamente na pré-escola, como as linguagens oral e escrita estão sendo desenvolvidas nas suas distintas formas? Nesse cenário, Mello (2009) afirma que a criança tem passado demasiado tempo na escola sem se expressar, seja pela fala, pintura, dança ou pelo desenho, faz-de-conta, dentre outras linguagens, que são as bases para a aquisição da escrita. Sem se expressar, escrever se torna um ato mecânico, já que quem não tem o que dizer, não tem por que escrever.

De acordo com a autora, as atividades que enfatizam o reconhecimento das letras ou as que não estimulam o desejo de se comunicar ou se expressar, reforçam para a criança que escrever é desenhar letras, quando, escrever é registrar e expressar informações, sentimentos, emoções e ideias, comunicar-se, produzir linguagem.

De acordo com Vygotsky (1991), a escrita deve ser apresentada às crianças como uma ferramenta social para expressar e comunicar o que se deseja, suas ideias e sentimentos, “a escrita deve ser relevante à vida” (p.133) e o seu contato precisa ser planejado de maneira que ela se torne necessária às crianças.

De tal modo, Motta (2013) afirma que a fala para Vygotsky é um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento: “a palavra tomada como signo, ao ser enunciada, carrega consigo os significados do contexto histórico de seu uso e do contexto da interação em que é utilizada, para comunicar e construir significações.” (ibidem, p.69). Assim, a linguagem é organizadora: com ela o sujeito pode compreender o mundo através das palavras.

Portanto, a criança como sujeito da fala e da escuta deve ser desafiada a se comunicar. E brincar. Brincar com as palavras, experimentar a linguagem escrita, sem o ensino estrito das letras, afinal, o que é a educação infantil se não um campo de possibilidades para que as crianças pequenas se desenvolvam em todas as suas potencialidades como sujeitos de

direitos? Ao encontro de uma Educação Infantil em que as crianças brinquem com as palavras como poetas (MOTTA, 2013) e que faça a diferença.

1.3 O desenho como produção lúdica, cultural e simbólica

O desenho infantil tem sido amplamente pesquisado dentro de parâmetros que categorizam as crianças em níveis de desenvolvimento. Segundo Borba et al (2010) o campo da psicologia considera, por um lado, o desenho como um instrumento que revela a psique da criança (o que acarreta em um destino interpretativo e terapêutico).

Por outro lado, existe um viés desenvolvimentista que envolve estágios de evolução do desenho, uma tendência que influenciou o campo da educação onde os professores utilizam essa produção das crianças para um método classificatório.

Desse modo, o desenho permite aos educadores a leitura das características do desenvolvimento de cada etapa da vida? Para os que respondem sim, considero que se imprime, nessa perspectiva, um olhar sobre a falta, sobre a incompletude da criança, um vir-a-ser, portanto, o desenho é visto como uma ferramenta de medição e normatização do desenvolvimento das crianças.

Sarmiento (2011) baseado em Burman (2011) comenta que o desenho recebe críticas dentro do próprio campo da psicologia do desenvolvimento, o que abre outras alternativas de análise para essa produção das crianças.

Ao encontro do autor (ibidem), é preciso uma desconstrução dessa ideia etapista, porque não são consideradas as condições sociais nem culturais da criança, o que acaba promovendo uma visão abstrata, generalizante e descontextualizada da produção infantil.

De tal modo, “os desenhos são decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças.” (Sarmiento, 2011, p. 36).

Considero, assim como o autor, que a expressão tem seu caráter autoral, já que advém da capacidade criativa do sujeito. Nesse panorama, os desenhos das crianças são “artefatos sociais” (ibidem, p.36), ou seja, uma demonstração singular de uma cultura que emana na materialidade da produção infantil. Desse modo, o desenho é uma produção cultural que

“nos convida” a interpretá-lo dentro de um leque de múltiplos significados de formas e cores.

A superfície do desenho desponta uma maneira única da criança de se apropriar do mundo, convocando suas emoções e ideias através do gesto gráfico. Como afirma Gardner apud Sarmiento (2011), as crianças pequenas, desde as garatujas, atribuem um significado ao que desenharam, o que vai de encontro a ideia de uma representação com uma intenção realista.

Vygotsky apud Borba et al. (2010) aponta o desenho como “uma produção mental e simbólica, constituída pela linguagem e reveladora de uma realidade conceitualizada pela criança” (p.177), isto é, o desenho não é a realidade em si, é outra realidade que foi criada pela criança a partir de seus conhecimentos e sua imaginação. É interessante perceber que mesmo com o referencial da realidade que a criança pequena tem, ela inventa outras formas, por meio de um jogo de faz de conta que incorpora significados distintos do real.

A autora, ainda baseada nos estudos de Vygotsky (ibidem), comenta que a imaginação é um processo de criação que é produzida a partir de como a criança interpreta e ressignifica a sua realidade e suas experiências⁷. É através dos desenhos (e das brincadeiras) que há uma combinação entre imaginação e realidade, quando a criança percorre livremente de um para o outro e vice-versa (esse movimento não é vivido pela criança de modo dicotômico, é como um ato ficcional).

Desse modo, nesse trabalho, percebo o desenho como uma expressão simbólica produzida nas interações entre a realidade e a imaginação, sujeito e culturas. Isso significa que o desenho se configura não como uma mera representação da realidade, mas como a simbolização do real imaginado (de maneira lúdica e criativa).

Assim, o desenho que também é uma produção lúdica, de divertimento, é uma expressão no/sobre o mundo em que vivem as crianças, portanto, transparece linguagem.

⁷ Experiência como algo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21). Para mais detalhes ver: BONDÍA, Jorge **Larrosa**. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. Revista Brasileira de Educação. n.19, jan. /abr.2002.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1 A Prática de Ensino na Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRJ

Na grade curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ consta que no 7º período os graduandos possuem como matéria obrigatória a disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil, com carga horária de 180 horas: 60 horas em atividades na universidade (4 horas/aulas semanais) e 120 horas de estágio supervisionado em escolas parceiras da universidade, sendo que 30 dessas horas podem ser realizadas a partir de atividades culturais relacionadas à disciplina⁸.

O contato do estagiário com a instituição escolar, juntamente com as leituras teóricas e reflexões sobre as ações observadas e vivenciadas, possui um caráter formativo que é capaz de possibilitar a problematização e a ressignificação das suas experiências de aluno, ao mesmo tempo em que pode contribuir na construção de sua identidade profissional.

De acordo com o Plano de Atividades de Estágio Obrigatório, a disciplina tem como objetivos principais contribuir com a formação do professor de Educação Infantil, a ampliação progressiva da experiência docente do graduando, assim como aprofundar seus conhecimentos pedagógicos.

É importante mencionar que as atividades de estágio possuem três movimentos nos campos de estágio: observação, coparticipação e a regência. O primeiro consiste em desenvolver um olhar investigativo para apreender o cotidiano da instituição e, especialmente, da turma onde se desenvolve o estágio. São pontos que orientam essa observação: o perfil das crianças e dos professores, a linguagem e o cotidiano, as brincadeiras, arte/cultura, os espaços e a rotina. As observações são registradas no diário de campo do estagiário, ferramenta de reflexão a partir do que foi observado e também de análise do cotidiano escolar.

O segundo movimento, a coparticipação, baseia-se na cooperação em situações da prática pedagógica como uma maneira do estagiário se inserir paulatinamente nas tarefas

⁸ Até o período de 2015.1 o total de horas da disciplina era de 60h + 120h (15 encontros semanais de 4 horas/aula e 120h de estágio na instituição escolar), porém desde 2015.2 consta uma modificação para 60h + 100h devido ao ajuste curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.

docentes. Tem como intuito a colaboração no planejamento da turma com a devida supervisão do professor regente.

E o terceiro movimento, a regência, é um processo de atividade docente realizado pelo estagiário que consiste no planejamento, na execução e na avaliação de uma sequência de atividades com as crianças. O planejamento é previamente discutido e revisto em sala de aula com o coletivo da turma de graduandos e o professor da disciplina. A escolha e a possibilidade de executá-lo dependem da inserção do estagiário na escola.

Sendo assim, a proposta do estágio apoia-se em reflexões sobre as concepções de infância e de educação infantil que estão embasando as práticas nas instituições, no estabelecimento de relações entre teoria e prática e na análise crítica de uma turma de educação infantil, considerando o espaço, a organização do tempo e a proposta pedagógica da instituição, assim como seu Projeto Político Pedagógico e a sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

2.2 A Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) é responsável pelas crianças de 6 meses a 5 anos de idade, como afirma o website da Prefeitura do Rio de Janeiro (2015):

A Secretaria Municipal de Educação (SME) tem como missão elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Pública no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, contribuindo para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos. Cabe à Secretaria de Educação cuidar da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro.

Entretanto, a Educação Infantil nem sempre foi de responsabilidade da SME. De acordo com Corsino (2008), ainda na década de 1990, era a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) que tinha responsabilidade sobre os pequenos de 0 a 3 anos e 11 meses e a SME, responsável pelas crianças de 4 a 6 anos⁹.

⁹ Resolução SMDS/SME nº 405, de 3 de dezembro de 1997.

A autora afirma que, apesar da ampliação do atendimento e da divisão das competências entre as duas secretarias, problemas iniciais tiveram de ser enfrentados: a maioria das pré-escolas não estava localizada dentro das comunidades (como as creches), o que resultou numa evasão de quase metade das crianças; a garantia de vaga na pré-escola era dos pequenos que frequentavam a creche, os que não frequentavam e moravam perto das escolas ficavam com as vagas que sobravam. Porém, a demanda era maior que a oferta e a prioridade era da criança que tinha cinco anos, já que a que tinha seis anos era alocada nas séries iniciais do ensino fundamental.

Logo, muitas crianças de quatro anos de idade ficaram fora da escola, esperando o próximo ano. A partir dessa situação, dados sobre o funcionamento das creches vinculadas ao município foram levantados em 2001 para propor medidas no processo de transição das creches para a SME. Meses depois, o Decreto nº 20525 determinava a transferência progressiva das creches da SMDS para a SME com prazo máximo de efetivação até o final de 2003. Entretanto, de acordo com Corsino (2008), a efetivação ocorreu somente no ano seguinte.

Corsino (idem) destaca, também, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) estabeleceu três anos de prazo para que as creches fossem incorporadas ao sistema educacional. Porém, a SME/RJ não se organizou adequadamente para recebê-las nesse período de mudança (não havia um planejamento). Essa transição foi marcada por momentos de tensão, já que a secretaria de educação passou a ter que se preocupar com questões pedagógicas, comunitárias, formação de profissionais, aumento de pessoal e vínculos empregatícios no âmbito das creches. Os complicadores pedagógicos se entrelaçavam com as questões políticas-administrativas (e ainda se entrelaçam).

Do mesmo modo, a pré-escola também foi incitada a repensar sua prática, já que passou a receber um quantitativo significativo de crianças pequenas de famílias com baixo nível socioeconômico:

[...] a própria pré-escola também foi sendo impelida a pensar a sua prática, pois passou a ter um contingente grande de crianças de classes populares e moradoras das comunidades que, além de enfrentar situações sociais complexas, necessitam de um atendimento em horário integral, como o da creche, tendo que rever seus tempos, espaços e rotinas. (CORSINO, 2008, p.16).

Nesse panorama, a autora afirma que as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) têm acompanhado as instituições de educação infantil em relação à organização, gestão e infraestrutura apenas eventualmente. Além disso, “é possível encontrar várias tendências pedagógicas nas turmas de Educação Infantil da rede municipal, das antigas orientações às inovadoras, de cunho construtivista”. (CORSINO, 2008, p.16).

Nesse panorama, ao encontro da autora, presumo que exista inúmeras correntes pedagógicas presentes na educação infantil municipal do Rio de Janeiro, o que demonstra não haver um parâmetro de referência.

No campo da pesquisa, foi possível constatar que as duas professoras da pré-escola do turno da manhã (período do dia em que eu estagiava) trabalhavam de maneiras completamente diferentes, com concepções de infância e de educação infantil díspares e com formações acadêmicas também diferentes: uma docente era formada em Pedagogia, a outra em Artes Plásticas. A terceira professora, do turno da tarde, era formada em Serviço Social. As duas últimas tinham cursado o Normal, por isso eram aptas para atuar como professoras.

Nesse cenário, a formação docente para as crianças da educação infantil tem sido tema de muitas discussões. A LDB/96 determina que o professor de educação infantil deve ter formação em nível de magistério ou Pedagogia e estabelece um prazo de dez anos para a sua promulgação, visando um período para que os municípios se adequem à exigência e que possibilite a formação dos profissionais já contratados.

Entretanto, o município do Rio de Janeiro realizou, somente em 2011, o primeiro concurso público para professor de educação infantil, sendo a primeira vez que se admitira professores e não leigos para trabalhar com as crianças.

Nesse cenário, é possível mencionar que, atualmente, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é a maior da América Latina, com 1524 unidades escolares, sendo 1013 de educação fundamental e 511 de educação infantil, com pouco mais de cinco mil professores para as crianças. Estão matriculados 644.303 alunos na rede do município do Rio de Janeiro no ano de 2016. Desse quantitativo, 138.431 crianças são da educação infantil (21,5%) e destas, 83.132 são da pré-escola (60%).¹⁰

¹⁰ “Educação em números” no site da Prefeitura do Rio de Janeiro disponibiliza os dados. Para mais informações ver: <http://www.rio.rj.gov.br/>

Quanto a organização do atendimento às crianças pequenas as unidades de educação infantil são divididas em Creches Públicas, Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) que abrange creche e pré-escola, Escolas de atendimento exclusivo à educação infantil que também compreende creche e pré-escola, Creches Conveniadas que são instituições que mantêm convênios com a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro (entidades - associações e outras organizações) e, ainda, escolas de ensino fundamental que abrangem a pré-escola. O campo da pesquisa, melhor detalhado a seguir, se configura numa escola de ensino fundamental que compreende a pré-escola: crianças de 4 anos a 6 anos de idade.¹¹

Assim sendo, mesmo com a expansão da educação para as crianças pequenas no município do Rio de Janeiro em termos quantitativos, questões de cunho pedagógico, político e administrativo ainda estão sendo discutidos e implementados a passos curtos e demorados. A ideia do direito das crianças à creche e pré-escola é recente. Historicamente, no Brasil, as políticas sociais possuem uma marca filantrópica, especialmente a educação infantil, como já discutido anteriormente no capítulo anterior.

2.3 A escola: campo de estágio e sua educação infantil

A instituição escolar na qual o estágio foi realizado insere-se numa localização urbana, na cidade do Rio de Janeiro. É uma escola municipal e seu horário de funcionamento era das 7h20min até 11h50 no turno da manhã e de 13h até 17h30min no turno da tarde.

A escola tem como educação básica a educação infantil, mas somente a pré-escola (com quatro turmas, duas no turno da manhã e duas no turno da tarde), as séries iniciais e finais do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), além de possuir uma turma de educação especial, três turmas da Aceleração e uma turma da Realização.

Lembrando que a turma Aceleração faz parte do Acelera Brasil, um programa de alfabetização do Instituto Ayrton Senna que tem como função regularizar o fluxo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como apoio instituições como o Fundo Nacional de Desenvolvimento - FNDE/MEC e Petrobrás. E a turma Realização, que também é de parceria público-privada entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de

¹¹ Na turma que estagiei tinham crianças de 4 e 5 anos de idade. A outra turma da pré-escola tinha crianças de 5 e 6 anos de idade. No ano seguinte, o 1º ano do ensino fundamental, algumas crianças já teriam 6 anos (fazendo 7 ao longo do ano) e outras iriam completar 6 anos.

Janeiro e o Instituto Ayrton Senna, faz parte de um projeto emergencial que visa incluir socialmente os alunos dos 4º e 5º anos que ainda não estão alfabetizados.

Em relação a estrutura física da escola, é possível resumidamente mencionar que no térreo havia a secretaria e a sala da direção, um refeitório com cozinha, um almoxarifado, um auditório, uma sala de artes, uma sala dos professores, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala da turma de educação especial, uma sala para arquivos da escola, banheiros feminino e masculino para os alunos e outros para a equipe de funcionários da instituição.

Já o segundo andar possuía doze salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de leitura, banheiros para os alunos e uma sala destinada aos materiais de educação física. Na instituição escolar não havia biblioteca, laboratório de ciências nem quadra de esportes.

E nos fundos da escola (na extremidade da entrada dos alunos no térreo) se encontrava um prédio em anexo onde ficavam os principais espaços da educação infantil. Esse ambiente tinha duas salas unidas por um banheiro, para as crianças. Havia, também, em frente as salas outro banheiro para as professoras, além de um hall de convivência.

O “local” da educação infantil ficava separado do restante da escola por um portão de ferro colorido que era fechado ou aberto por um cadeado controlado pelas professoras da educação infantil (a diretora também possuía uma cópia da chave do cadeado).

As imagens a seguir evidenciam as minhas primeiras impressões na instituição escolar e conseguem ir além dos meus registros escritos e da minha vivência no período de estágio: o percurso até a área da educação infantil não aparentava ser tão distante como é percebido na imagem. E o pátio “dos grandes” era considerado pelas crianças da educação infantil como “enorme”.



*Imagem 1. Vista do interior da escola, passando o portão de entrada. Ao fundo, o portão da educação infantil.
Fonte: elaborada pela autora.*

Ao observar a fotografia, é possível perceber um “isolamento” da educação infantil do restante da escola. Mesmo sabendo que as crianças pequenas tem um espaço próprio na instituição de ensino, a impressão é de que a educação infantil está “esquecida”, o que pude confirmar ao pesquisar a presença do termo “educação infantil” no Projeto Político Pedagógico (datado com os anos 2012 a 2014), disponibilizado pela diretora da escola.

No documento, o termo apareceu somente três vezes durante suas 21 páginas: na primeira vez, na seção “Sistema de ensino”, a qual evidenciava que a escola tinha a “modalidade de ensino educação infantil” com quatro turmas; na segunda, no tópico de “Recursos Humanos” (na mesma seção) estava escrito que a educação infantil tinha três docentes, sendo duas PEIs (Professora de Educação Infantil) e uma PII (Professor II); e por último, o tópico “Estrutura Física” (ainda na mesma seção) afirmava que em 2003 o prédio anexo onde funcionava a educação infantil foi inaugurado e descrevia brevemente a estrutura do espaço.

Logo, o PPP apenas afirmava a existência da educação infantil, evidenciando o ano em que esta teve início na escola (a qual foi inaugurada em 1964), e abordava sinteticamente sobre seu espaço e sobre os seus funcionários. Infelizmente, o documento

não aparentava ser um instrumento de transformação da realidade nem demonstrava uma intencionalidade de ação pedagógica para as crianças pequenas.¹²



*Imagem 2. Refeitório e vista da cozinha pelas janelas e porta ao fundo da fotografia.
Fonte: elaborada pela autora.*

A fotografia anterior mostra o refeitório utilizado pelos alunos da escola que fazia parte de um dos espaços frequentados pelas crianças da educação infantil, porém, era possível ver um “isolamento” das crianças pequenas em relação às outras mais velhas: elas se sentavam mais próximas da cozinha, em duas fileiras de mesas mais baixas (as de cadeiras verdes ao fundo da foto) e chegavam minutos antes dos horários de refeição para lanche/almoçar, como se fosse uma “proteção” contra os “mais velhos”; segundo a professora, estes não respeitavam as crianças pequenas.

O que as educadoras da escola poderiam fazer para intervir nessas situações? As crianças pequenas precisavam de fato dessa “proteção”? Pergunto-me que concepções de criança embasam essa ação de isolamento? Como contribuir para o estabelecimento de relações com as crianças mais velhas, de outros segmentos? O refeitório não é um espaço coletivo, potencializador dessas interações? O que as crianças mais novas teriam a aprender com as crianças mais velhas e vice-versa?

¹² O trabalho de Vasconcellos sobre a elaboração e concretização do Projeto Político Pedagógico (PPP) é interessante para aprofundar a temática. O autor defende o PPP como um instrumento de mudança da realidade, devendo ter propostas e ações para concretizá-la. Ao longo de seu trabalho, é possível ver listas das finalidades e dimensões de um PPP, além de outras reflexões como o planejamento participativo. Para uma discussão mais detalhada ver VASCONCELLOS, C. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano na sala de aula. São Paulo: Libertard, 2002.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) as propostas pedagógicas devem prever o planejamento dos espaços, tempos e da organização de materiais de modo a promover interações com as crianças da mesma faixa etária e de outras idades:

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; (p.19)

Nesse perspectiva, adentrando no espaço da educação infantil, era possível ver um pátio sem cobertura (sem teto) com apenas um brinquedo disponível, a “casinha”. O pátio contorna as salas das crianças e o banheiro infantil o qual possui dois chuveiros, dois espaços com pias, um espaço com terra e duas portas, uma para cada sala, assim as duas turmas tinham acesso. Este espaço de terra no banheiro não foi visto sendo utilizado em nenhum momento, aparentemente não havia função.

Era possível perceber que as cabines do banheiro tinham indicações para o uso das meninas e para os meninos, distintamente em locais separados, mesmo estando em um único ambiente. Em cada cabine, uma “placa” escrita “MENINOS” e na outra “MENINAS”.

É interessante notar na fotografia seguinte que na primeira cabine, uma imagem pintada provavelmente por uma criança, evidencia um menino de boné segurando sua calça de maneira a suspendê-la acima do umbigo. Na segunda, mostra uma menina de maria-chiquinha vestindo um macacão e aparentando estar “apertada” para ir ao banheiro devido a sua curvatura na coluna, possivelmente, também pintada por uma criança. As duas “placas” têm o papel higiênico, também colorido, desenrolado no que seria o chão.

Abaixo dessas duas “placas”, outras representações são observadas: uma imagem impressa de um menino branco sorrindo, com as mãos para trás, de sunga ou cueca, e ao fundo a coloração azul; a outra imagem, de uma menina branca com sardinhas nos rostos, sorrindo, com as mãos ao lado do corpo e usando uma calcinha, provavelmente. Ao fundo, a coloração rosa.



Imagem 3. Cabines do banheiro das crianças. Fonte: elaborada pela autora.

Os banheiros podem ser espaços de expressão da sexualidade das crianças e ambientes para sanar curiosidades (o que não é permitido em outros espaços). Os considero como lugares de simbologia para a investigação das relações de gênero e sexualidade na escola, assim como possíveis instrumentos de articulações com o corpo e a educação.

Desse modo, a arquitetura do banheiro e sua configuração podem nos dar pistas de que concepções de criança e de infância a escola se fundamenta. O estigma da cor azul “ser do menino” e a cor rosa “ser da menina” reforçam marcadores de gênero, assim como os desenhos sexistas de crianças brancas evidenciam uma cultura de embranquecimento, quando na educação infantil (considerando as duas turmas do turno da manhã) a maioria dos pequenos era negra. Essa conformação não é algo natural, é contraditório, e merece a atenção e discussão pela equipe da educação infantil da escola¹³.

Diante desses cenários, a sala na qual estagiei também foi um local de observação. As mesas e cadeiras estavam, em sua maioria, enferrujadas. As seis mesas tinham formatos quadrados com quatro cadeiras em cada. Ficavam dispostas separadamente, o que aparentou que eram formados apenas grupos de, no máximo, quatro crianças.

¹³ Nesse aspecto, é importante destacar que não cabe a este trabalho aprofundar análises sobre a sexualidade infantil nem questões de gênero, porém é de extrema importância mencioná-los para a contextualização dos espaços da educação infantil. Outra pesquisa pode ser realizada com tais temáticas e seria de extrema relevância na contribuição para o campo da educação.

Ao adentrar na sala era possível ver um círculo pintado com tinta azul escura no chão, representando a “hora da roda”, momento “famoso” característico da educação infantil. Mas, o que se destacava no ambiente era o quadro negro, um visual potente na sala. Estando na roda era possível vê-lo, juntamente com murais em volta.



Imagem 4. Vista do interior da sala EI21. Fonte: elaborada por uma das crianças, Pietro.

Havia um forte “estigma escolar” na sala das crianças, isto é, a marca de uma classe escolar é potente, eclode na imagem 4. Uma aparente tendência a antecipar conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental é visível, o que vai de encontro às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010):

na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (p.30)

No primeiro mural, à esquerda do quadro, era possível observar as vogais em letras script, minúsculas, com uma figura que representava tal letra devido a sua inicial, como por exemplo, “a” de “abelha”, “e” de “escova”, “i” de “índio”, “o” de “óculos” e “u” de “urso”. Os desenhos e as letras pareciam ter sido feitos de caneta colorida e, ao redor, imagens impressas de joaninhas que se destacavam entre as “placas” das vogais.



Imagem 5. Mural de vogais ao lado do quadro negro. Fonte: elaborada por uma das crianças, Bruno.

Abaixo do quadro negro, era possível observar mais uma vez as vogais que estavam inseridas no corpo de uma lagarta, mas dessa vez eram em letras maiúsculas. Ao lado, todo o alfabeto também em letras maiúsculas, impressas, e ao final deste uma “placa” escrita “Letras do alfabeto”.

A seguir, a imagem 6 revela o que estava acima do quadro, mais distante da vista das crianças: outro alfabeto completo, com as letras em bastão, bem menores que o desenho que as acompanhava, como por exemplo, “A” de “ABELHA”, “B” de “BOLA”, “C” de “CASA”, “D” de “DADO” etc. É possível notar, então, que os desenhos foram coloridos pelas crianças e se sobressaem em relação às letras.

E, acima desse alfabeto, quase alcançando o teto, os números de 1 a 10 com suas respectivas representações em quantidade de dedos, como por exemplo, o número “1” é indicado com a imagem de uma mão com um polegar para cima. As mãos também foram coloridas pelas crianças. É interessante perceber que o número zero não aparece no início, a numeração começa pelo número um.

Ao lado direito do quadro negro, um mural com as datas dos aniversários das crianças da turma. Em cada mês o nome da criança aniversariante, feito com caneta preta e em letra bastão.

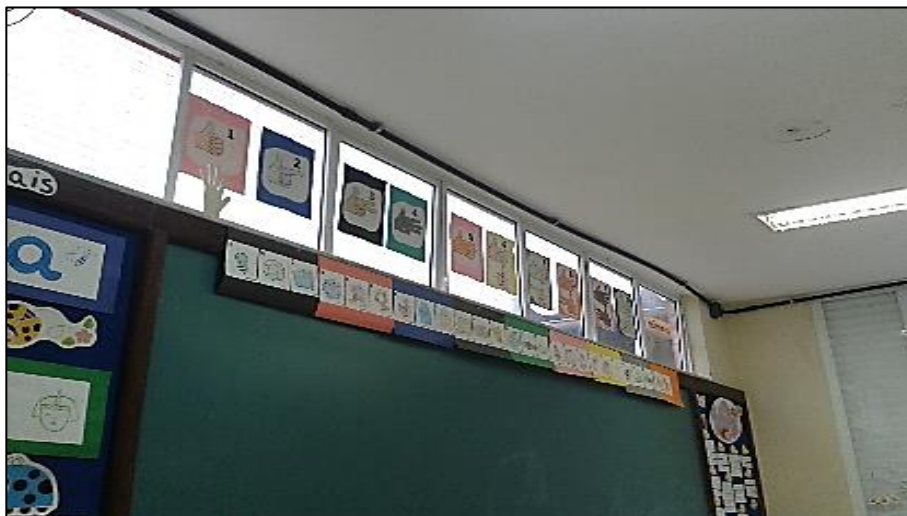


Imagem 6. Números e letras acima do quadro negro. Fonte: elaborada por uma das crianças, Bruno.

Inúmeras questões surgiram a partir desse espaço: por que essa turma de educação infantil tem uma parede “recheada” de letras e números? Como é o uso do quadro negro na sala? Como esse espaço é utilizado pela professora? Quais atividades pedagógicas são desenvolvidas em torno da linguagem escrita? Quais concepções de educação infantil permeiam as práticas da professora?

Para compreender tais questões, ainda nesse capítulo, pretendo refletir sobre o cotidiano das crianças, fazendo um recorte para as linguagens que possuem interesse em pesquisar: o desenho, a linguagem oral e a linguagem escrita.

Diante dos espaços mencionados, já é possível perceber as manifestações dos desenhos no espaço. Percebe-se que os desenhos que são expostos são prontos, restringindo a produção da criança à mera pintura. Penso que desenhos para colorir limitam a capacidade criadora e criativa das crianças, no que reproduzem padrões estabelecidos.

Nesse panorama, outro ponto da sala que é necessário comentar é o armário com cinco prateleiras e uma divisão vertical, com apenas uma porta. Nas prateleiras da parte de dentro ficavam cestos de plástico temáticos: brinquedos de “médico”, de “mamãe e filhinha”, de “salão de beleza”, de “letras e números”, de “praia”, dentre outros. Também havia outros materiais de uso coletivo como folhas A4, cola colorida, cola comum, tintas, canetas e pilot coloridos... Materiais para as atividades propostas pela professora, além dos cadernos das crianças.

Ao lado desse armário, duas fruteiras que foram reaproveitadas para guardar mais brinquedos. Entre essas fruteiras, havia uma caixa no chão com livros infantis e revistas, um local de fácil acesso para as crianças, porém dois bichos de pelúcia ficavam em cima da caixa fechada. Quando fui verificar quais livros continham nessa caixa, pude perceber que estavam empoeirados, aparentando ter praticamente nenhum manuseio (das crianças ou da professora). Qual o espaço que a leitura ocupa na pré-escola observada? Procurei, no período do estágio, observar o uso dessa caixa na rotina da turma, mas não a vi sendo usada.

De tal modo, penso que os espaços não são neutros, a presença ou a ausência de objetos e a maneira como estão organizados “dizem” algo sobre e para aqueles que ali convivem.

2.3.1 Sobre as linguagens oral, escrita e o desenho na rotina das crianças - algumas reflexões

Quando as crianças pequenas chegavam à escola se dirigiam ao refeitório onde a professora as aguardava. Ela ficava ao lado das mesas pequenas onde as crianças da educação infantil faziam suas refeições. Algumas tomavam café da manhã que, geralmente, era um achocolatado com um biscoito a base de maizena e alguma fruta, como banana ou maçã.

Depois que todos tinham terminado de lanchar a professora formava uma fila única para se dirigirem à área da educação infantil. Abria o cadeado e adentravam no espaço em direção à sala. Lá, as crianças deixavam as mochilas no cabideiro de parede, na altura delas, não havia lugar marcado para colocá-las.

A partir desse início, destaco os dois pontos da rotina das crianças que são fundamentais para refletir sobre as linguagens oral e escrita, assim como o desenho: a roda de conversa inicial com sua “hora da novidade” e a chamada da turma e também a “hora do desenho”.

Ainda que a produção de linguagem se dê em todos os momentos do cotidiano, porque é inerente às relações sociais, destaco esses momentos para problematizar e refletir porque, em princípio, eram os que estavam legitimados na rotina como os momentos de falar, escutar, desenhar, dialogar. A professora estava promovendo e potencializando as linguagens das crianças? De que maneira o desenho, a oralidade e a escrita, como linguagens, estavam presentes nesses momentos?

No momento da roda, as crianças sentavam na linha azul escura do chão para fazer uma roda e a professora em sua cadeira, também se posicionava em cima da linha azul. Por que não sentava no chão como as crianças? Então, todos cantavam as músicas de acolhimento (“Cheguei”, “Bom dia”...) e outras que as crianças sentissem vontade.

Logo após esse acolhimento, era “a hora da novidade” para as crianças contarem alguma notícia, algo novo que aconteceu com elas ou com os familiares ou, ainda, mostrarem o que tinham trazido. Geralmente, eles não falavam nada nem levavam algum objeto ou algo que pudessem comentar. Quando contavam alguma coisa, era direcionado para a professora (o olhar e o corpo ficavam voltados para onde ela estivesse na roda, comumente perto de sua mesa) que ouvia e comentava: “você quer contar mais alguma coisa?” ou “acabou?”.

Pergunto: quais os sentidos decorriam da “hora da roda” no dia-a-dia desse grupo? Por que sentar em roda, de maneira que todos pudessem se ver, se o que era relatado era direcionado somente ao adulto? Por que silêncios prolongados? Não havia nada para contar, compartilhar? Qual o papel do professor nos momentos de conversa na roda, de troca entre criança e adulto e entre seus pares?

Ao encontro de Motta (2013) me pergunto também:

onde pretendemos inserir as rodas de conversa? No contexto das situações estereotipadas, que independem de seus atores concretos, pois as falas já estão dadas, ou numa situação de diálogo real, onde cada qual expressa aquilo que julga pertinente e espera do outro uma atitude responsiva ativa? (p.82)

Como registro no caderno de campo sobre o momento da roda encontro:

Na “hora da roda”, os alunos não costumam contar novidades, hoje só quatro falaram. Falaram pouco. Depois que falaram, eu contei que fui numa exposição no sábado (Rio Art). Perguntei quem já tinha ido numa exposição ou num museu e vários me disseram que sim. Alguns comentaram o que já foram ver e uma menina me contou que já foi com a escola... (Caderno de campo, 16/09/2014).

Inicialmente, é interessante perceber como meu olhar ao longo do estágio mudou: às vezes, nos registros iniciais, me referia às crianças pequenas como “alunos”, mas aos poucos, percebi as diferenças que existem entre pré-escola e escola, logo, entre criança e aluno. Como afirma Rocha (2001):

[...] enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola tem como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola). A partir dessa consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. (p.31)

Dessa maneira, as crianças pequenas muitas vezes são vistas como não-adultos ou como alunos. O ser criança parece velado nas relações. Motta (2013) afirma que “a infância não é percebida em sua positividade. Criança como um vir-a-ser, infância como um tempo que antecede a vida adulta, percebida por aquilo que não é.” (p.82).

Assim, fui construindo, aos poucos, um olhar distante da “lógica da falta”, da incompletude, e comecei a enxergar as crianças como atores sociais, produtoras de culturas, com formas legítimas de ver e compreender o mundo.

Então, é possível perceber a partir do recorte do caderno de campo que as crianças responderam e levaram outros relatos a partir de uma pergunta interessada. Trocaram memórias, riram e se sentiram escutadas. Elas aparentam ter interesse em falar se houver sentido em compartilhar algo, se tiver troca.

O papel do outro é fundamental e estruturante do sujeito. O discurso de cada um é dirigido para esse outro, seja pelo seu desejo, seja pelo diálogo que ele estabelece com tantos outros que compuseram uma dada linguagem na história e pela cultura. Quando, na sala de aula, ao se oferecer como um outro ao aluno, o professor finge não escutar; pouco a pouco, o aluno aprende a não falar, tornando-se ambos simulacros de si próprios... (MOTTA, 2013, p.83)

Mesmo com os termos “sala de aula” e “aluno”, o trecho destacado da autora se torna relevante para refletir sobre o silêncio que somente às vezes é interrompido pelas crianças

com algo para contar. Falamos para o outro guiados por uma vontade ou por uma conversa a qual não é um monólogo.

Se, na educação infantil, o professor ouve, mas não escuta, não tem uma atitude responsiva frente a palavra das crianças, portanto, não há um diálogo, as crianças paulatinamente não vão querer falar nem se expressar, pois vão significando que sua fala não tem resposta, não afeta o outro.

A roda de conversa como um momento pontual, pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e de outras formas de se expressar, mas precisa que o adulto promova o diálogo com sua atitude de escuta, mobilizado pela convicção de que as crianças são sujeitos com capacidade de falar. É fundamental “olhar a infância não como um período dos in-fans¹⁴, mas como momento de apropriação da linguagem e consequente constituição da subjetividade” (CORSINO, 2005, p.14).

A “hora da novidade” como um momento de conversa (mesmo se não houver novidades para contar) pode ser um potencializador da expressividade das crianças, das suas múltiplas linguagens, não só da linguagem oral. Um momento do dia que merece importância no planejamento pedagógico. Os mesmos questionamentos que a autora faz são pertinentes para este trabalho monográfico:

Nas instituições de educação infantil, as crianças têm sido instigadas a fazer uso de diferentes linguagens? São chamadas a levantar hipóteses sobre as coisas, a recordar um determinado fato, a sugerir soluções para situações, a imaginar a partir de um relato, a buscar informações em diferentes fontes, a buscar formas adequadas de expressar uma ideia etc? (CORSINO, 2009, p.63)

Sendo assim, depois da “hora da novidade”, a professora perguntava às crianças como estava o tempo. Observavam pela janela, sentados em seus lugares. Respondiam e a professora fechava a porta da sala, pois no seu verso havia o calendário da turma. Ela fazia um desenho representando o tempo daquele dia: nublado (nuvens), com chuva (gotas de água) ou com sol (sol). Antes de anotar, perguntava se alguém sabia qual era o dia da

¹⁴ Etimologicamente a palavra infância deriva do latim *infantia*: do verbo *fari*, (falar). O prefixo *in* designando negação, ou seja, aquele que não fala, que não nasce falando. De acordo com Pagni apud Vieira (2014), o prefixo *in* indica além de ausência, uma condição de uma linguagem que não tem lógica, uma falta da razão. Para mais detalhes ver: VIEIRA, Rafaela. A construção social da infância: uma abordagem histórica e sociológica. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/>

semana ou do mês. Na maioria das vezes, as crianças não sabiam nenhuma das duas opções de respostas.

Ainda na roda, a professora pedia que as crianças reconhecessem os seus respectivos nomes escritos em cartelas que segurava e quando um deles identificava seu nome colocava atrás da porta, embaixo do calendário, onde havia duas fileiras para colocá-las, como descrevo abaixo:

Reconhecimento do nome escrito numa cartela (azul para os meninos e rosa para as meninas). Quando reconhecem o nome colocam atrás da porta onde tem locais para colocar as cartelas que são divididos entre fileira dos meninos e fileira das meninas (feito de EVA). As crianças observam o início das palavras. Se começa com a letra 'J', Julia, Jennyfer e Joanna ficam atentas. Julia chega perto da cartela e chega à conclusão que não é o nome dela porque tem várias letras que não tem no seu nome, de acordo com ela. Joanna diz ser a dona da cartela, pega e coloca em uma parte da fileira das meninas. No final, fazem a conta de quantos meninos e quantas meninas vieram no dia e depois contam o total de crianças.

(Caderno de campo, 09/09/2014).

Nesse momento, notei que mais uma vez há uma divisão sexista no ambiente das crianças pequenas. Assim como no banheiro, os estereótipos de gênero são legitimados no ambiente da educação infantil, pela utilização das cores azul e rosa para meninos e meninas, respectivamente, além das fileiras separadas para os nomes escritos.

Quanto a atividade com os nomes das crianças me pergunto: que sentido tem para elas? Em todo o período de estágio essa atividade não se modificou, não foi feita de maneira diferente. A professora somente perguntava: de quem é esse nome? E esse?

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que considero ser de caráter didatizante, tem uma seção sobre o Nome nas Orientações Didáticas:

Nesta faixa etária, mantém-se a importância da identificação pelo nome e acrescenta-se o interesse por sua representação escrita, a qual se manifesta em idades variadas, conforme as experiências anteriores com essa linguagem. Uma possibilidade de trabalho é identificar os pertences individuais pelo nome escrito e fazer do reconhecimento do seu próprio e do nome do outro, conteúdo de trabalho. (BRASIL, 1998, p.37)

O documento sugere jogos que podem ser feitos com as crianças utilizando os nomes próprios: dominó, jogo da memória, bingo... E destaca a ideia de que o nome não é somente uma grafia, mas também traz uma história (a história do nome, porque as famílias o escolheram) e que uma atividade de pesquisa sobre isso e o envolvimento dos familiares seria interessante.

Durante o período de estágio, brincadeiras com o nome das crianças não foram observadas e não presenciei nenhum tipo de pesquisa quanto ao nome. Mas, é importante lembrar que o estágio e, conseqüentemente, esta pesquisa monográfica são apenas um recorte da realidade observada.

Sendo assim, interpretei o momento dessa atividade como uma tentativa de as crianças reconhecerem seus próprios nomes, perceberem as semelhanças e diferenças entre os nomes, como a disposição das letras ou a quantidade (para posteriormente notarem uma regularidade no nome - tem sempre as mesmas letras - e tentar futuramente ler outras palavras). Aparentemente, uma atividade focada em “conteúdo de trabalho”, as letras. Uma conversa com a professora reforçou essa ideia:

Professora disse que ‘martela’ muito essa questão das letras e números, calendário... para elas [as crianças] fixarem. Disse que está tentando fazer uma avaliação delas. Tenho observado que ela chama a criança e pergunta quantos anos tem e qual a letra que começa o nome dela. Ela comenta que os que mais faltam têm mais dificuldades.

(Caderno de campo 25/09/16).

Essa preocupação da docente com as letras e os números é capaz de representar o quadro que a educação infantil nacional tem vivido, um encurtamento da expressividade juntamente com uma supervalorização na aprendizagem de conteúdos provenientes do ensino fundamental, estruturando a educação infantil em um espaço escolarizante.

Quando olhamos as práticas educativas típicas da escola da infância, percebemos, em geral, a preocupação com a formação de conceitos isolados e pontuais [...] Não há, pois, que tratar tais mecanismos de forma fragmentada, como, de um modo geral, se percebe na educação

escolarizada das crianças de 3 a 6 anos. O tratamento que se tem dado, de um modo geral, ao ensino da escrita nessas escolas da infância é um exemplo desse equívoco que compromete a apropriação de um instrumento cultural essencial e o sucesso futuro da criança no Ensino Fundamental. (MELLO, 2007, p.94)

Ao encontro da autora, penso que alguns professores possam estar confundindo educação com instrução, criança com aluno ou pré-escola com escola. E, assim, antecipam “formas sistemáticas de escolarização pertinentes ao ensino fundamental, como se com isso pudesse garantir a aceleração do processo tecnológico da sociedade ou do desenvolvimento da inteligência individual.” (MELLO, 2000, p.100). Não aceleremos. Como já foi defendido nesse trabalho, é preciso uma luta pelo direito à infância.

De tal modo, após o momento da roda, havia a “hora do desenho”. A turma sentava nas mesas, em grupos de quatro crianças e aguardavam a professora que distribuía folhas A4 brancas e potes que continham giz de cera colorido. As crianças desenhavam e quando terminavam iam na mesa da professora que escrevia o nome da criança no canto inferior direito da página e guardava o desenho.

Observei o silêncio entre adulto e criança. A professora apenas recebia o desenho e se alguém tivesse terminado de maneira rápida, ela pedia para desenhar um pouco mais. Aparentemente, uma ocupação do tempo com essa atividade. As crianças conversavam entre seus grupos num tom baixo, mas, algumas vezes, somente o barulho do giz de cera no papel era escutado. Esse momento me causou estranhamento: silêncio na educação infantil? Outras questões também surgiram como, qual o sentido do desenho para a professora? Qual lugar era ocupado pelas crianças na relação educativa?

Nesse cenário, segundo Ostetto (2000), pude observar um planejamento baseado na listagem de atividades, isto é, quando o docente se preocupa em preencher o tempo de trabalho, ou seja, se resume a “hora da atividade” entre os momentos de cuidado das crianças, os quais são secundarizados, sem intencionalidades.

De acordo com a autora, nesse caso, a criança é considerada passiva, espera o adulto e não tem nada para expressar ou dizer. “Ou seja, as atividades previstas estão planejadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (OSTETTO, 2000, p.180).

Portanto, a educação infantil observada ao longo do período de estágio e destacada no presente trabalho está em sintonia com o que Corsino já comentou sobre os espaços na pré-escola em torno das letras: enquanto fazia uma leitura de Alice no País das Maravilhas, refletiu, “o que é a Educação Infantil hoje, cheia de letras pela sala, se não um sorriso sem gato¹⁵?” (Informação verbal).

A autora relacionou o nonsense (palavra da língua inglesa que significa sem sentido, absurdo) de existir um sorriso sem gato aos espaços da educação infantil configurados com letras do alfabeto, destaques das vogais...

Não faz sentido para a educação das crianças pequenas dispor de um espaço com fortes marcas escolares. A pré-escola não deve ser um período preparatório para a escola, para a alfabetização, para a introdução das letras do alfabeto sem haver significado algum para as crianças pequenas.

Talvez o sorriso sem gato esteja justamente nas linguagens silenciadas das crianças ou quando o adulto não valoriza os desejos latentes de brincar com as palavras e de inventar outros modos de viver a infância no espaço da pré-escola.

No próximo capítulo, reflito sobre a prática pedagógica que construí com as crianças da pré-escola no período de estágio, procurando construir um caminho diferente ao que os espaços estavam “me dizendo”.

¹⁵ Reflexão feita no momento de discussão sobre Alice no País das Maravilhas de Lewis Carrol: “‘Bem, já vi muitas vezes um gato sem sorriso’, pensou Alice; ‘mas um sorriso sem o gato! É a coisa mais curiosa que já vi na minha vida.’” (p.79) Para mais detalhes da obra ver: CARROL, Lewis. As aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

3. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM A LINGUAGEM NO PERÍODO DE ESTÁGIO

3.1 O olhar para as crianças e as suas produções

(...) Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens. (...)

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira.

Destaco alguns trechos da poesia “O menino que carregava água na peneira” de Manoel de Barros como epígrafe desse capítulo para dar continuidade às reflexões sobre o processo de estágio, mais especificamente, a atividade que desenvolvi junto/com as crianças e que inspirou o momento pontual da regência.

É possível carregar água na peneira? Muito além de pensar em algo infrutífero, a água na peneira é o preenchimento de vazios. O silêncio da “hora do desenho” ou os poucos ruídos do giz de cera foram preenchidos com narrativas, orais e escritas. Escrever pode ser preencher os vazios, inventar, reinventar... As crianças descobriram como fazer peraltagens usando as palavras, assim como o menino de Manoel de Barros.

Desse modo, nosso caminho de peraltagens começou a ser trilhado devido ao meu estranhamento quanto a “hora do desenho”, presente todos os dias da observação-participante. Como já mencionado, as crianças desenhavam e entregavam para a professora. Em seguida, ela anotava o nome da criança no canto inferior da página e arquivava em uma pasta. Silêncio. Às vezes, distribuía a folha já com o nome das crianças e só recebia o desenho. Caso alguma delas tivesse terminado de maneira rápida, a professora pedia para desenhar mais. Quebra do silêncio entre elas, mas poucas palavras.

Desenhar com que objetivo? Desenhar para “passar o tempo”? “Desenho livre”, por quê? Para quê? “Livre” de quê?

E foi a partir desse momento do dia-a-dia dos pequenos que me aproximei deles. Um dos primeiros contatos está registrado no caderno de campo que apresento abaixo e, em seguida, o desenho da situação elucidada:

Professora anotava os nomes das crianças na folha e entregava pra elas. Perguntei se podia sentar e conversar com as crianças. Autorizada, perguntei, na primeira mesa que sentei, quais eram os nomes de cada uma: Lara, Joana, Julia. Olhei os desenhos que já estavam feitos e pensei: Lara desenhou um armário, acho que parece um... Comecei o diálogo enquanto continuavam desenhando:

Déborah — O que é isso?

Lara — É a casa da aranha.

Déborah — Eu achei que fosse um armário.

Lara — É também...

Déborah — Tem uma aranha nesse armário?

Lara — Tem.

Déborah — E ela foi pedir alguma roupa emprestada?

As meninas riram.

Julia — Não é a casa da aranha, é a teia da aranha que ela fez...

Déborah — E o que é isso? — Perguntei para as meninas apontando para outro elemento do desenho.

Lara — Uma barata!

Déborah — Caramba! Ela também foi pedir uma roupa emprestada?

Riram. Ao mesmo tempo, um menino levantou de sua mesa para mostrar o seu desenho. Falei que já ia passar na mesa dele pra ver e pra me contar o que ele desenhou. Mostrei interesse no desenho. Ele voltou e esperou desenhando mais.

Joana — Eu pensei que fosse uma janela...

Lara — Não. É uma barata. E aqui é o jogo da velha. — respondeu apontando para outro elemento do seu desenho.

Déborah — Então, tem uma aranha e uma barata dentro do armário?

Lara — Tem um pato.

Déborah — Um pato? Cadê ele no seu desenho?

Lara — Aqui.

Déborah — Mas aqui não era uma barata?

Lara — Não. É um pato.

Joana — Ainda parece uma janela.

Déborah — E o que esse pato está fazendo aí dentro desse armário?

Entre risadas:

Lara — Não sei...

Julia — É um pato marciano.

Joana — Pode ser.

Continuaram a desenhar.

(Caderno de campo, 04/09/2014)



Imagem 9. Desenho de Lara. Fonte: elaborada pela autora.

Esses diálogos revelam o início da minha relação com as crianças, tendo como base o diálogo. Foi possível perceber que os pequenos gostaram de falar sobre o que estavam produzindo, demonstraram interesse na interação comigo. Até mesmo uma criança de outra

mesa quis mostrar seu desenho e falar sobre ele, por quê? As crianças mostram que têm voz, os adultos que precisam escutá-las.

É importante destacar que, em momento nenhum, a intenção foi de tentar analisar os desenhos, principalmente sob uma perspectiva psicologizante, ou seja, linear, na tentativa de encaixá-los em categorias ou etapas que classificam as crianças em níveis de desenvolvimento. Foi, sim, de estabelecer um contato com as crianças considerando o seu contexto social e a “polissemia dos traçados” (SARMENTO, 2011), sendo, do mesmo modo, respeitada a maneira como elas significam o que desenharam.

Nesse relato destacado anteriormente, é possível perceber que atribuí um significado ao desenho de Lara, buscando uma representação direta da realidade, isto é, o seu desenho parecia um armário porque, de acordo com as minhas referências de mundo, associei a sua produção a esse objeto. Mas, poderia não ser, como pude perceber ao longo da conversa com outros elementos do desenho: o que Lara disse ser uma barata, que na minha visão de adulto não parecia com o animal, para ela era e depois já não era, se transformou em um pato. E para Joana parecia uma janela.

De acordo com Sarmiento (2011), o desenho infantil não é apenas uma representação da realidade, ele transporta no gesto as formas infantis de apreensão do mundo e comunica através das suas imagens que são evocativas, “para além do que a linguagem verbal pode dizer”. (p.29).

Então, é importante refletir também que evocar a linguagem oral a partir do desenho, conversar sobre ele, não significa que se possa coincidir as duas linguagens e nem anular seus sentidos próprios. Isso se evidencia com o diálogo acima destacado entre mim e as crianças, o mesmo desenho podendo significar a cada momento coisas distintas, não estando preso a sentidos fixos.

Sendo assim, brinquei com as (re)significações do desenho feito por Lara. Já que a casa da aranha poderia ser um armário (autorizado pela autora do desenho) o animal poderia estar pegando uma roupa emprestada de Lara. Por que riram? Usar a imaginação é divertido. Quando perguntei sobre outro elemento traçado, mais um animal surgiu, a barata, que talvez estivesse querendo uma roupa emprestada também...

A entonação da minha voz, com curiosidade e a expressão facial de estranheza nas minhas próprias perguntas realçavam o humor da conversa. Quão rígido é o limite entre

realidade e imaginação nas crianças pequenas? Juntas, brincamos com o real, elas riram, imaginaram, ultrapassaram a realidade, reconstruíram-na. Penso, como menciona Souza (2016), que “a imaginação é experiência de linguagem que deve ser não apenas preservada, mas também incentivada no espaço de educação infantil. ” (p. 33)

Naquele momento, o barulho de giz de cera era acompanhado por vozes. Percebi que diálogos podiam surgir a partir do desenho como uma brincadeira, como um “faz de conta”, mesmo sem as meninas darem continuidade à ideia do que o pato estava fazendo dentro do armário ou por que ele era de Marte. Elas continuavam a desenhar, concentradas, e eu fui ao encontro das crianças na outra mesa.

Sendo assim, busquei, inicialmente, uma intenção realista no desenho, (“O que é isso?” e “Eu achei que fosse um armário.”) e, posteriormente, o percebi como uma simbolização da realidade que a criança imaginou, um “faz de conta” não fixo, como apresenta Borba et al (2010) sobre os estudos de Vygotsky:

Para o autor, o desenho não é a realidade em si, mas uma outra realidade criada pela criança, atravessada pelo conhecimento, pela imaginação e pela figuração. Ou seja, mesmo usando as referências que encontra na realidade, a criança inventa formas e ações imaginárias, por meio de um jogo de faz de conta que incorpora elementos e significados ficcionais, distintos da lógica realista. (p.177).

Para além dessa ideia, Sarmento (2011) defende que as crianças não reproduzem linearmente o que percebem da realidade nos seus diferentes contextos sociais, mas interpretam essa percepção, ressignificam-na e conferem a ela formas próprias que são oriundas do seu olhar singular sobre o mundo. Desse modo, os desenhos são produções subjetivas da criança.

Para o autor, somos convidados a interpretar os desenhos das crianças, eles são “atos comunicativos”, isto é, expressam muito mais do que simplesmente uma representação da realidade, como já comentado anteriormente. De tal maneira, como não ter um estranhamento quanto ao silêncio entre professora e criança nesse momento de “ato comunicativo”, de expressão?

Assim, foi através do desenho que as peraltagens naquela turma da pré-escola começaram. Meu olhar sobre a criança foi se construindo ao longo do estágio e a partir

desse processo pude descobrir que a criança não é um “vir a ser”, é o agora. Se pensarmos na incompletude do ser, todos nós, seres humanos, somos incompletos, estamos “na falta”, portanto, não é um lugar específico da criança.

Enxergar as crianças pequenas distante de uma lógica adultocêntrica foi um desafio que o estágio proporcionou, isto é, procurar compreender os significados que elas dão ao mundo e não somente os significados que o adulto atribui às coisas e que queremos que aprendam, estar com elas, sem um foco no que acontece “dentro delas”, mas entre elas, no jogo da interação, nas relações humanas. Elas são reconhecidas por esse trabalho monográfico como atores sociais e esse foi um grande ganho do estágio.

Aprendi a não enxergar a criança pelo que lhe falta em relação ao adulto, como um ser passivo e incompleto, mas como atores sociais marcados não pela inferioridade, mas pela diferença (SARMENTO, 2004), que elaboram modos de pensar, sentir, conhecer, saber, fazer e dizer, próprios. Atores capazes de criar e modificar culturas estando, ao mesmo tempo, inseridas no mundo adulto, negociando, compartilhando, aprendendo e criando cultura.

Nesse cenário, somente a partir da pesquisa pude refinar minha concepção de criança. Segundo Galvão (2016), a criança nasce e é recebida no mundo pela linguagem nas suas inúmeras manifestações. Porém, por meio de sua existência e na interação com o outro e com os objetos também é constituída de linguagem. Nesse aspecto, a criança tem sua origem na e através da linguagem e se constitui como sujeito da cultura pela interação com o outro, pela linguagem.

De tal modo, é necessário expandir a concepção de infância para além das teorias do desenvolvimento no campo da psicologia, não de maneira a renunciá-las, mas problematizando-as, reconhecendo seus limites (SARMENTO, 2011). A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que abra espaço para pensarmos as crianças além das etapas, para além da cronologia, pode ser um outro caminho. Nesse percurso, mais do que “ouvir a voz das crianças” (ibidem), é preciso escutá-las¹⁶, lembrando que a voz não é o único meio de expressão dos pequenos.

¹⁶ “Ouvir” remete ao sentido da audição, é aquilo que o ouvido capta. Já o verbo “escutar” corresponde ao ato de ouvir com atenção. De acordo com o dicionário Aurélio, ouvir é “perceber pelo ouvido” e escutar é “dar atenção a”.

Então, como essa outra maneira de reconhecer as crianças pode influenciar na postura do professor em relação a elas no cotidiano da educação infantil? Nesse outro paradigma, quais implicações podem ter nas práticas pedagógicas?

3.2 Um convite e as histórias

Como já venho narrando aqui, ao longo dos dias de estágio comecei a conversar com as crianças no momento da “hora do desenho”, circulava nas mesas e sentava junto a elas, enquanto desenhavam conversávamos. Percebi que nesse tempo eu tinha um espaço para conversar que permitia rir, perguntar, responder, uma troca de ideias sobre qualquer coisa, sem pressa.

Observei, enquanto dialogava com as crianças, que elas desenhavam vários elementos na mesma página, não havia um cenário específico, não diferenciavam, por exemplo, o chão do céu.

Achei essa maneira de desenhar curiosa. Perguntei para uma das crianças de cinco anos o que ela tinha desenhado, já imaginando uma lista extensa de objetos e personagens, a página estava recheada e bem colorida. Ela descreveu com detalhes todos eles, e eu fui demonstrando interesse através da minha fala e das minhas expressões faciais (eu sorria e elogiava cada elemento depois da descrição, escutava atenta). Em seguida, lancei o convite:

E se eles pudessem virar personagens de uma história, como seria? Vamos criar uma história? (Caderno de campo, 30/09/2014).

A partir desse convite, a criança começou a contar uma história olhando para o desenho de sua folha e para mim. Comecei a anotar rapidamente a sua fala no caderno de campo apenas com letras maiúsculas (em caixa alta), de maneira que ele pudesse ver o que eu estava escrevendo. Tentei escrever o mais próximo possível à sua fala.

A primeira narrativa, produzida pelo pequeno Lucas, é destacada a seguir:

LIVRO DO TIGRÃO E DO POOH PORQUE ELES ENCONTRARAM UM CASTELO

QUANDO DOIS FOGUETES FORAM PASSEAR ELES SE PERDERAM NA FLORESTA ENCANTADA. ELES ENCONTRARAM O TIGRÃO E O POOH. TODOS ELES CAMINHARAM E O POOH SE ATROPEÇOU NUMA PEDRINHA E CAIU NA CACHOEIRA.

ELES ENCONTRARAM UM GRANDE CASTELO QUANDO SAÍRAM DA CACHOEIRA. PERA AÍ, ANTES O POOH FUGIU DA BALEIA E COM AS SUAS PATAS DE FERRO ELE ARRANCOU O CORAÇÃO DA BALEIA. DEPOIS QUE ELE FUGIU E QUANDO ELE SAIU DA ÁGUA TODOS DERAM UM ABRAÇO NELE E DEPOIS ELE FOI COMER MEL. O POOH ANTES DE COMER MEL DEU O CORAÇÃO PARA OS FOGUETES. ELES CORTARAM E COMERAM.

AÍ, FORAM PARAR DENTRO DO CASTELO E ENCONTRARAM UM LINDO ARCO ÍRIS E UMA PRINCESA TAMBÉM. AÍ A PRINCESA ESTAVA GRÁVIDA. O POOH FOI E TIROU O BEBÊ DA BARRIGA DELA. ELE ESTAVA ANDANDO E COMENDO O MEL.

O TIGRÃO ESTAVA PRESO PORQUE PRENDERAM ELE. QUEM PRENDEU FOI A BRUXA DO 61. E AÍ, O TIGRÃO CONSEGUIU SAIR COM SEUS DENTES AFIADOS. A BRUXA TENTOU PEGAR ELE, MAS NÃO CONSEGUIU. ELE ERA TÃO RÁPIDO E TINHA GARRAS DO TAMANHO DO NOSSO BRAÇO QUE A BRUXA DESISTIU E MORREU.

O TIGRÃO ENCONTROU O POOH DEPOIS DELE TER TIRADO O BEBÊ DA PRINCESA. NA HORA DE IR EMBORA, ENCONTRARAM UM DINOSSAURO. O POOH E O TIGRÃO ESTAVAM DETENDO ELE. O POOH COM SUAS PATAS DE FERRO E O TIGRÃO COM SUAS UNHAS AFIADAS. AÍ, QUANDO ELES DETERAM O DINOSSAURO, FORAM FELIZES.

AÍ O POOH DISSE QUE QUERIA MORAR COM AS CRIANÇAS QUE ELES ENCONTRARAM QUANDO O POOH CAIU NA CACHOEIRA. ESSAS CRIANÇAS NÃO TINHAM NENHUMA MÃE, NENHUM PAI, NENHUMA AVÓ, NENHUM AVÔ. AÍ ELES CUIDARAM DAS CRIANÇAS E OS FOGUETES TAMBÉM. E FORAM FELIZES PARA SEMPRE.

Déborah – Qual o título da história? Qual nome você vai dar pra ela?

Lucas – A história é: “Livro do Tigrão e do Pooh porque eles encontraram um castelo”.
Agora escreve aí: feito por Lucas.

(Caderno de campo, 30/09/14)

Lucas foi o primeiro a descobrir que podia fazer peraltagens com as palavras, o seu desenho foi um disparo inicial para a construção de histórias. Ao final, ele havia contado uma narrativa que tinha os personagens que desenhou e ainda adicionou outros, sem incluí-los nos seus traçados, mas não deixando de fora a sua outra maneira de se expressar, através da linguagem oral.

Desse modo, é possível observar a influência da televisão no imaginário de Lucas. As referências como o desenho do “O Ursinho Pooh” e a “Bruxa do 71”¹⁷ (dita por ele como Bruxa do 61, conferindo a ela outra identidade) aparecem numa criativa combinação. As crianças só utilizam referências que podem ser aproveitadas às suas produções, aos seus modos singulares de contar histórias, brincar e de se relacionar com os outros. (BROUGÈRE apud BORBA et al., 2010).

Assim, quando Lucas me avisou que tinha terminado a história, li para ele o resultado final. Ele e os amigos que estavam na mesma mesa riam ao longo da narrativa e eu também, nos divertimos. Depois, ele disse animado: “gostei muito!”.

Então, percebo que durante o ato de desenhar, da mesma maneira que a brincadeira, como menciona Borba et al. (2010), as crianças pequenas constroem um espaço de significação do mundo, de acordo com seus contextos sociais e culturais, sendo uma experiência lúdica. Desse modo, o ato de criar a história, como uma brincadeira, a partir do desenho também foi um campo de oportunidades para significarem suas experiências no mundo.

É importante mencionar que em alguns momentos, enquanto ele narrava, eu fazia algumas perguntas para entender o “caminho” da história, como por exemplo, “e o que aconteceu?”, “e depois?”, “por que ele foi preso?” “quem prendeu ele?” etc. Assim, eu conseguia respostas para a narrativa e o que percebi que impulsionava a sua criação foi o meu interesse: pela minha voz e expressão facial, eu comunicava que estava achando as suas ideias ótimas e divertidas.

De tal modo, minha postura frente às produções de Lucas influenciou seu processo de criação da narrativa com liberdade, de maneira a valorizar suas ideias a partir de uma escuta

¹⁷ A “Bruxa do 71” é como as crianças reconhecem a personagem Dona Clotilde que mora na casa nº 71 do programa humorístico “Chaves” transmitido há mais de 30 anos pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Os personagens “Tigrão” e “Pooh” são do desenho animado “Ursinho Pooh” que era transmitido pela mesma emissora na época do estágio.

com sensibilidade e, ainda, com base no lúdico, assim como Borba et al. (2010) menciona sobre o comportamento do adulto em relação ao desenho da criança:

Diferentes posturas assumidas pelos adultos diante dos desenhos das crianças geram processos e produções também diferenciadas. Uma delas é a que deixa a criança livre para figurar, estabelecendo com ela uma relação de escuta sensível e de um diálogo interessado e valorizador da sua produção, outra é aquela de cobrança ou expectativa de um resultado preestabelecido”. (pp.183-184)

Então, meu diálogo com o pequeno Lucas fez parte do contexto de produção da história, assumindo a primeira postura mencionada acima. Dessa maneira, eu queria registrar aquele momento para não “perder” sua criação que foi além do desenho. Eu, como mera escriba¹⁸ da narrativa, percebi que as crianças me olhavam atentamente, meus movimentos com a caneta, minha maneira de segurá-la, meus gestos e falas.

Quando Lucas me pediu para escrever que a história foi criada por ele, penso que tenha percebido o “poder” da escrita, o registro. Ali ficaria registrado o seu nome como autor da história. Ele apresentou a forma verbal “fazido” (de fazer), o que demonstra um conhecimento linguístico-discursivo que vai construindo criativamente na interação social (Goulart, et al., 2016). Não se trata de sentar com ele para ensinar-lhe a falar, mas de o colocar em relação com a linguagem, de contribuir para que ele reconheça seu potencial como sujeito que narra, desenha, imagina, comunica, que produz e é produzido pela linguagem.

Nesse aspecto, é importante refletir brevemente sobre a língua que pode variar em relação ao local e a região onde as pessoas vivem, ao grupo social que convivem, a faixa etária... O registro da forma verbal foi mantido da maneira mais próxima à fala de Lucas. Por quê? Certamente não foi com o intuito de negar a norma culta, eleita legítima na sociedade em que vivemos hoje, mas para reconhecer também a legitimidade da maneira de falar das crianças pequenas.

¹⁸ O termo “escriba” para esse trabalho monográfico não quer dizer “copista” ou “mau escritor” como afirma o dicionário Aurélio, mas sim como uma pessoa que registra os textos das crianças pequenas, alguém que empresta o conhecimento de como a língua escrita funciona, no movimento da linguagem oral para a linguagem escrita (com base no desenho e na própria imaginação das crianças).

Em continuidade, as crianças que estavam na mesma mesa, percebendo o que estávamos fazendo, começaram a me dizer o que tinham desenhado demonstrando o desejo de criar histórias também. Então, com um desenho de cada vez, com quantas crianças quisessem participar da criação das narrativas, procurei escrever tudo o que contavam, novamente, tentando fazer o registro o mais próximo possível às suas falas.

Quando criavam a história em grupo, a partir de um desenho, nos organizávamos para escutar todos que queriam falar e dar ideias (na mesa, um de cada vez) e, novamente, para ajudar os pequenos, eu fazia perguntas ao longo da história para entendê-la melhor e ajudá-los a desenvolver mais a narrativa. Depois, eu lia o resultado final e todos riam.

A segunda narrativa produzida por Gabriel, Paulo e Pedro, todos com cinco anos de idade, a partir do desenho de Gabriel (e também do que não estava desenhado no papel, mas na imaginação dos pequenos), é destacada abaixo como exemplo de produção coletiva:

FUTEBOL

ERA UMA VEZ, EU FUI CHAMAR O NEYMAR, O HULK E O FRED PARA JOGAR FUTEBOL AMERICANO E BASQUETE. E DAVID LUIZ TAMBÉM.

ELES NÃO ESTAVAM GANHANDO. A GENTE ESTAVA GANHANDO DELES DE DEZ A ZERO. A ALEMANHA ESTAVA COM ZERO. ALEMANHA PERDEU! ESSE ERA O JOGO DE BASQUETE.

AÍ, NO MEIO DO JOGO ENTROU UM ZUMBI E MORDEU A ALEMANHA. AS PESSOAS DA ALEMANHA VIRARAM ZUMBIS.

AÍ, FUGIMOS PARA ENCONTRAR A MÃE DO PAULO E CORREMOS DO LOBISOMEM. A MAMÃE FEZ O LOBISOMEM. PAULO É AMIGO DO LOBISOMEM. PEGARAM O CARRO E FORAM EMBORA.

Gabriel – A história acaba aí, né? – pergunta para todos do grupo que concordam.

Déborah – Qual vai ser o título da história?

Pedro – Futebol!

Déborah – Todos concordam?

Gabriel – Sim!

E Paulo balança a cabeça confirmando um sim. (Caderno de campo, 16/10/14).

É interessante lembrar que no início de junho de 2014 houve a Copa do Mundo sediada no Brasil e o Rio de Janeiro foi uma das cidades em que alguns times de futebol jogaram. A maior goleada (diferença de gols) dessa Copa foi entre os times Alemanha e Brasil (7 x 1 respectivamente).

Nesse contexto, a história dos meninos convoca alguns jogadores de futebol da seleção brasileira para jogar, não futebol, mas basquete e futebol americano, outras modalidades de esporte. Resolvem, ao final, que era basquete (os desenhos indicavam, ao meu olhar, os jogadores e não o esporte que praticavam).

Quando os meninos disseram “eles não estavam ganhando”, perguntei “eles, quem?”, e revelaram a Alemanha (como o time da seleção, não os jogadores). Realizaram o desejo de ganhar através da história contada (o que não aconteceu na realidade) e ainda introduziram zumbis que atacaram a Alemanha (novamente, não os jogadores dessa seleção, mas a personificação da Alemanha).

Por fim, para não serem pegos pelos zumbis fogem e vão ao encontro da mãe de um deles, mas nesse momento já estavam fugindo de um lobisomem, o qual percebo ter surgido com base no desenho, mas perguntei, “de onde ele apareceu? ”, e me responderam que foi a mãe de um deles que fez (como produto de uma receita) e que Paulo e o lobisomem eram amigos (acrescentaram o amigo a história o qual demonstrou gostar).

Em seguida, pediram insistentemente “escreve aí!”, então, registrei como eles falaram (o mais próximo possível). Para encerrar, entraram no carro e foram embora (sujeito indeterminado, não é possível saber exatamente quem “pegou” o veículo). A história terminou com alguém indo embora, saindo de cena, e começou com um marcador textual de contos de fadas, o “era uma vez” que indica o início de uma história, provavelmente por ouvirem narrativas que comecem dessa maneira.¹⁹

Não foi possível desenvolver mais a história com os pequenos porque estávamos muito próximos da hora do lanche, quando as crianças iam para o refeitório e depois brincavam no pátio, momentos que elas gostavam e ficavam entusiasmadas com a chegada (que era anunciada pela professora minutos antes para elas irem finalizando suas produções).

¹⁹ É importante mencionar que no período de estágio não foi visto em nenhum momento a leitura de histórias para as crianças daquela turma de pré-escola. Mas, o estágio e esse trabalho monográfico fazem parte de um recorte da realidade, não significa que não houve contação de histórias ou leitura de livros, significa que essa prática não foi observada.

Depois, não tivemos oportunidade de retomar a história, nem tivemos acesso ao desenho de Gabriel, já que a professora da turma arquivava as produções das crianças.

Nesse cenário, portanto, compreendo que as crianças reelaboram aspectos da realidade de maneira autoral. O desenho, a partir do convite feito por mim, permitiu aflorar as suas invenções sobre o mundo. Os pequenos lançaram mão de suas visões da realidade, das suas interpretações sobre ela, imaginaram e subverteram a ordem estabelecida (SOUZA, 2016), me mostraram outra maneira de apreender o real, e se prontificavam constantemente a criar outros sentidos para as coisas (objetos, desenhos, pessoas, acontecimentos).

Então, considero que a “hora do desenho” tenha se tornado mais do que um momento de usar o giz de cera para passar o tempo, se tornou um momento de grande engajamento das crianças, sendo vivenciado como uma brincadeira e como um espaço de escuta de suas criações que transcorriam entre ficção e realidade, o que gerava outra materialização, as narrativas escritas.

Nesse cenário, é possível dizer que as crianças, quando entram na pré-escola, já estão num processo contínuo de aprendizagem da língua oral, logo, procurei dar prioridade para que elas criassem e produzissem sentidos quando falavam, sem o intuito de reduzir a língua a um código ou a um mero sistema alfabético. Percebi que a língua é muito mais complexa que isso.

Corsino et al. (2016) baseada nos estudos de Bakhtin afirma que:

A língua atravessa a vida e a vida é atravessada pela língua. Língua e vida são indissociáveis. O trabalho com as linguagens oral e escrita só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos. Isto é, com discursos que realmente se dirijam a alguém e que tenham a finalidade enunciativa. (p.19)

As narrativas se dirigiam a mim e às próprias crianças; falavam porque tinham a escuta. Aos poucos, foram percebendo que, quando eu escrevia, a história se fixava no papel, eu podia ler inúmeras vezes e a história continuava sendo enunciada com as mesmas palavras.

Nesse aspecto, Vygotsky (1991) aponta a escrita como um instrumento social, logo tem uma função na sociedade. As pessoas utilizam a escrita com algumas finalidades que no caso, com as crianças no estágio, se configurava pelo ato de registrar. Um registro para

selar a autoria, para mobilizar o pensamento, para rememorar, para brincar com as palavras (e para se divertirem).

Nesse panorama, é preciso resgatar MELLO (2009) que em seus estudos afirma que a escrita é apenas uma linguagem dentre tantas outras que as crianças se relacionam no meio em que vivem. Existe o desenho, a música, a oralidade, a dança... Então, é fundamental que o professor trabalhe a linguagem escrita de maneira significativa para elas, vivenciando as funções sociais que sejam relevantes para o grupo, não sendo dissociada dos outros diversos modos de expressividade e comunicação.

Ademais, para Vygotsky (ibidem), nós usamos as palavras para expressar ideias e também pensamos através delas, portanto elas constituem a matéria-prima do pensamento. Então, se faltam palavras, falta pensamento, de acordo com Mello (ibidem). A palavra consolida um sentido, organiza o mundo, com ela é possível ampliar o conhecimento de si e do outro, do que é externo.

No contexto em que vivemos hoje, de resultados e respostas rápidas, como uma era do imediatismo, muitos querem que as crianças leiam e escrevam, sejam leitoras e produtoras de textos o quanto antes. Como aproximar as crianças da linguagem escrita sem que isso seja uma imposição de alfabetizar na educação infantil? Como pensar essa relação com a linguagem escrita para além de uma decodificação de letras e números? É necessário um trabalho inicial na direção do desejo que as crianças possuem e da ação de se expressar pelas inúmeras linguagens.

Nesse aspecto, é possível mencionar que as crianças não se contentaram somente com o momento da “hora do desenho”. Em outros períodos da rotina, como a “hora do lanche” ou a “hora dos brinquedos”, as crianças se dirigiam a mim falando “escreve aí” e começavam a contar histórias, geralmente, em grupos.

É interessante perceber que as crianças não criavam mais histórias somente a partir dos desenhos e quando eu somente as escutava, reclamavam, “escreve aí!”. Esperavam eu pegar o caderno de campo e a caneta, eu repetia o que eles tinham falado e quando concordavam (ou alteravam alguma fala) eu registrava e prosseguia com a história.

Ao encontro de Corsino (2006), penso que brincar com as palavras e com elas criar espaços de interação de experiências, de expressão, é fornecer às crianças pequenas

oportunidades de vivenciarem uma educação infantil que realmente faça diferença em suas vidas.

Dessa forma, depois das peraltagens ao longo dos meses junto às crianças, me surpreendi com 14 narrativas no caderno de campo. Inventar histórias se tornou uma gostosa brincadeira entre nós. Portanto, a “hora do desenho” foi ressignificada, se tornou um momento de conversas, risadas e criação de histórias, do mesmo modo, os desenhos, juntamente com a minha atuação de escriba, potencializaram narrativas (orais e escritas) autorais. As experiências com as linguagens oral e escrita não pararam por aqui. É o que abordarei no próximo tópico.

3.3 “Deixa eu escrever” – as crianças pequenas podem escrever?

É preciso destacar que, além do “escreve aí” (que as crianças me pediam constantemente e me colocavam no lugar de escriba) um outro movimento interessante aconteceu: o “deixa eu escrever”. Pediam o meu caderno de campo e a minha caneta emprestada, selecionavam a cor que iriam usar (era uma caneta esferográfica com quatro cores) e começavam a escrever.

Por alguns dias, fizeram uma “fila” na mesa (e em torno dela também) para esperarem a sua vez de escrever já que havia somente uma caneta e um caderno de campo. As crianças não queriam outro papel, nem outra caneta ou lápis, foram oferecidos a elas, mas recusaram. Desejavam exatamente aqueles instrumentos de escrita que eu utilizava. Achei curioso!

Observei as crianças descobrindo como iriam segurar a caneta para a ação de escrever (pelo que vivenciei no estágio, estavam muito acostumados a manusear o giz de cera, raros eram os momentos com outros materiais). Também trocavam as cores inúmeras vezes fazendo a escrita ficar colorida na página. Escreviam da esquerda para a direita horizontalmente, acima das linhas, sobre elas e nos outros espaços que a página tinha. Também escreviam num movimento vertical, de baixo para cima ou de cima para baixo, independente das linhas do caderno. Letras do alfabeto surgiam no meio de traços circulares, em espiral e alguns mais retos.

Certo um dia, Felipe, de cinco anos, veio até mim e falou:

- É sua vez de contar história. Você conta e eu escrevo. Vai.

Pegou minha caneta, escolheu uma página e esperou eu começar a falar. Comecei a criar uma história e ele começou a escrever. De repente falou:

- Espera, tá muito rápido.

Percebi que ele repetia as mesmas palavras e os mesmos gestos que eu usava quando costumava escrever as histórias deles!! Depois de uns segundos escrevendo, parou e me falou:

- Pode continuar. E aí, o que aconteceu?

(Caderno de campo, 04/11/14).

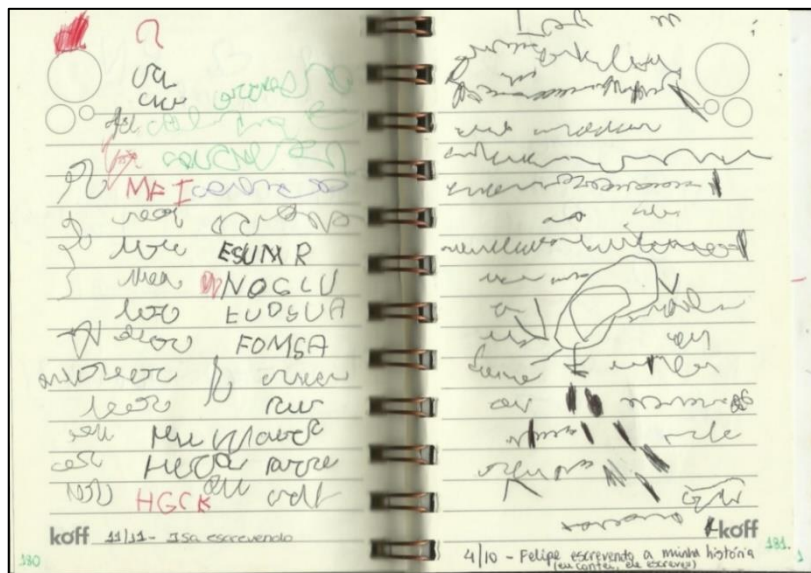


Imagem 7. Escrita de Isa e de Felipe no caderno de campo.

Corrigindo: a data no caderno de campo para a escrita de Felipe não foi em outubro, mas no dia 4 de novembro de 2014.

No momento em que Felipe queria escrever, a escrita se fez necessária para registrar a história que eu deveria contar. Quando Isa decidiu escrever, ela mesma estava contando uma história em voz alta e também fez o seu registro.

Como eu estava sem meu caderno de campo, não pude ser a escriba, não sabia contar detalhadamente o resultado das narrativas. Mas, as duas escreveram como podiam e como sabiam, num contexto de sentido.

Para assumirem esse papel, as crianças me observaram e se apropriaram de informações sobre como eu agia, a imitação decorre do que já conheciam, da experiência que compartilhamos.

Para Vygotsky (1997), a imitação não é uma simples cópia da atuação do adulto, pode ser considerada como uma imitação ativa, como uma reprodução com base na capacidade do sujeito. Então, a partir da observação feita pelas crianças e do desejo de escrever, elas escreveram, mas não fizeram tal ação no caderno de campo da mesma maneira que eu, nem seguravam a caneta do mesmo modo.

A imitação é considerada pelo autor como um mecanismo de aprendizagem e também, como um modo de significar o mundo. E para Borba et al. (2010), o ato de imitar está presente no universo infantil, a criança tende a imitar movimentos, falas, traços dentro de um contexto de interação, conferindo significado às suas ações.

Quando Felipe me pediu para falar mais devagar porque eu estava muito rápida, ele demonstrou que precisa escrever exatamente o que eu falei, já que tentei fazer algo parecido com ele e os colegas do grupo, porém a criança o faz de maneira singular, realizou essa ação do seu jeito único. Depois de um tempo escrevendo, o pequeno Felipe me autorizou a continuar a história inventada naquele momento e a sua pergunta, juntamente com sua expressão corporal, caracterizaram minhas ações com eles: o interesse foi demonstrado.

Quando Isa criou sua história, sua escrita acompanhava o seu próprio ritmo de fala. Realizou o ato de escrever com atenção e nenhum colega que estava por perto a interrompeu, pelo contrário, ficaram escutando a história e todos riram ao mesmo tempo em determinadas partes da narrativa.

Percebo um registro no caderno de campo em que expressei meu receio caso as crianças me pedissem para ler as histórias ao final. Meu dilema era: como eu iria ler fielmente as suas falas (nos registros escritos feitos por elas) se as escritas ainda não tinham atingido os modos socialmente aceitos e válidos os quais escrevemos em nossa comunidade? (MARTINEZ et al., 2016).

Ao final dessa experiência com as produções escritas das crianças em meu diário de campo, elas não me pediram para ler as histórias. O fato de criarem as narrativas, tanto orais quanto escritas, foi o suficiente para a brincadeira ser divertida. A preocupação quanto

ao registro próximo à fala era apenas minha. E as crianças provavelmente reconheciam as diferenças entre a minha escrita e a delas.

Sendo assim, sou “retirada” de cena. As crianças alargaram as suas participações numa atividade que foi feita com elas e não para elas. A linguagem escrita se tornou mais uma linguagem de exploração dos pequenos.

De tal modo, me pergunto: as crianças pequenas podem escrever? Como Martínez et al. (2016), afirma a resposta depende da concepção de criança que o professor da educação infantil reconhece. Se esse profissional pensar que a escrita é uma cópia da linguagem oral, se acreditar que essa aprendizagem depende exclusivamente do reconhecimento e aplicação das letras, então, é possível responder que as crianças pequenas não podem escrever, porque não sabem.

Entretanto, caso o professor considere que as crianças pequenas exploram o mundo, que possuem conhecimentos, que são sujeitos sociais, culturais e históricos, e que a representação da língua não é, nem precisa ser, uma cópia da oralidade, mas sim uma concretização de ideias que expressam algo, então sim, elas podem (e devem) escrever.

Ao encontro da última resposta e suas respectivas concepções de criança e escrita (construídas ao longo do estágio e melhor compreendidas a partir desse trabalho monográfico), considero que a atividade desenvolvida com os pequenos conseguiu elucidar as funções sociais da escrita. Estávamos no processo de comunicação e expressão da escrita que, segundo Mello (2009), geralmente e infelizmente, é ensinada pelos professores somente após o ensino das letras.

Portanto, é de extrema importância para essa pesquisa o que destaca Goulart et al. (2016) sobre as contribuições de Vygotsky em relação a introdução da escrita para as crianças pequenas: que se torne um instrumento de expressão e conhecimento do mundo, que elas sintam necessidade da escrita e que os professores “ensinem” a linguagem escrita e não as letras.

Como menciona a autora (ibidem) ainda sobre os estudos de Vygotsky:

É importante fortalecer e propor atividades que deem sentido social à escrita que se produz na Educação Infantil, diferentes de exercícios repetitivos e instruções ligadas ao conhecimento do alfabeto e das relações entre o que se fala e o que se escreve. Informações sobre o alfabeto e sobre o modo de representar determinadas palavras e seus sons

aparecem frequentemente e espontaneamente, com base nas demandas que as próprias situações de leitura e de escrita vão trazendo. (p. 60)

Diante disso, é possível mencionar mais um desejo espontâneo daquele grupo da pré-escola: queriam saber a escrita de algumas palavras. A imagem a seguir do caderno de campo destaca essa ideia:

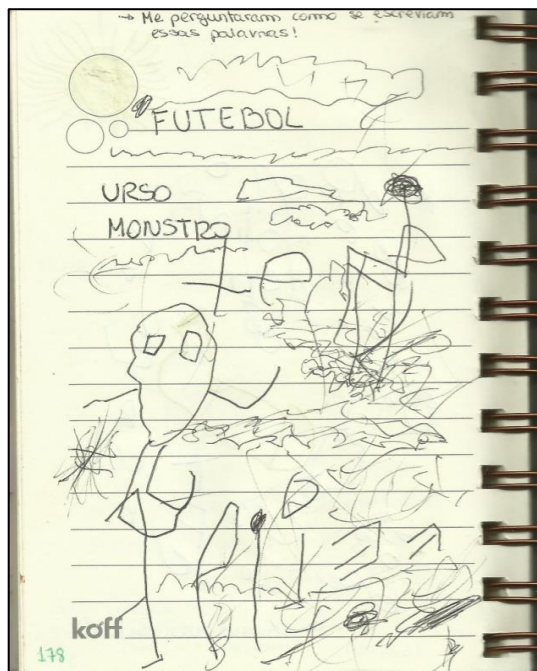


Imagem 8. Caderno de campo com algumas palavras escritas por mim a pedido de algumas crianças.

Nesse momento, um grupo me perguntou como era a escrita de “futebol”, então escrevi. Depois, Pietro, uma das crianças, me pediu a caneta emprestada e escreveu abaixo do que eu havia registrado. Em seguida, perguntou como era a escrita de “urso” e “monstro” e me devolveu a caneta. Eu escrevi e ele retomou com o instrumento continuando a escrever. Ainda me disse ao final: “desenhei o monstro.”

Dessa forma, para algumas crianças o interesse pela escrita foi aumentando, não anulando as linguagens orais e o desenho que ainda permaneciam fortemente em seus cotidianos. Ao encontro de Mello (2009), as linguagens não devem ser separadas na experiência significativa. Se as crianças puderem:

[...] comentar experiências e registrá-las através de desenho, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras e teatro de fantoches, a leitura e a

escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se e objetivar-se no mundo. (ibidem, p.32)

Nesse cenário, negando a criança como um ser frágil, incapaz e totalmente dependente do adulto, planejei o momento pontual da minha regência. Dessa vez, a iniciativa de fazer peraltagens foi minha.

3.4 Produção do livro e mais uma descoberta

O momento pontual da regência estava chegando e eu tinha 14 histórias no caderno de campo. Depois de discutir em sala de aula com meus colegas de graduação e a professora responsável pela disciplina de Prática de Ensino na Educação Infantil decidi montar um plano de aula com o objetivo de que conseguissem perceber que crianças podem ser autoras de livros, não somente os adultos, e que pudessem se reconhecer como sujeitos criativos e produtores de um livro.

Então, iniciei a regência pedindo às crianças para que sentassem no chão comigo para eu ler uma história. Elas sentaram perto de mim, não ficaram em cima da linha azul pintada (indicativo da roda no chão).

Nesse primeiro momento, utilizei o livro “As maluquices do papai”, de autoria e ilustrações de Clara Mello, que tinha oito anos de idade quando o produziu. É preciso mencionar que tive dificuldade de encontrar livros que as crianças fossem autoras. Li algumas notícias em blogs sobre crianças que escreveram livros, como por exemplo, uma que fez um livro para convencer a irmã menor a usar óculos, mas, não o encontrei em livrarias (físicas nem virtuais).

Depois de inúmeras pesquisas, a partir de professores conhecidos também, descobro o livro de Clara Mello que teve poucas edições e sua produção pela editora não existe mais. Só o adquiri porque fui ao apartamento da autora, uma colega de trabalho conhecia a família e pediu um livro para mim. Assim, como breve reflexão, me pergunto: que lugar a criança ocupa nos processos de autoria, produção e circulação de cultura na sociedade em que vivemos?

Então, ao mostrar a capa do livro às crianças, perguntei-lhes sobre o que imaginavam que o livro iria nos contar. A partir da leitura que fizeram da capa do livro e com as minhas

perguntas, observaram a foto de uma criança e criaram hipóteses do porquê dela estar na capa, que também mostrava as fotos de caretas de um adulto. Mostrei a contracapa também e o grupo pode perceber que existiam desenhos que aparentavam ser de uma criança.

Uma das hipóteses das crianças foi que o livro tinha sido escrito pela criança da capa. Aproveitei a ideia e perguntei para o grupo com ar de estranheza: “mas criança pode escrever livro? ”. E para minha surpresa, a pequena Isa, de cinco anos, respondeu: “claro que sim, a gente fez um”.

Fiquei espantada com a afirmação e a segurança com que ela falou. Olhei para o grupo que demonstrava concordar com a fala dela, como algo óbvio que apenas eu não tinha percebido. Parte do meu objetivo para aquele momento tinha se revelado logo no início, eu queria “convencer” as crianças, a partir da construção de um livro com as histórias que criaram, de que poderiam se considerar criativos e produtores de um livro, autoras, mas não era preciso, elas já tinham essa ideia. Convenci-me mais ainda da capacidade criadora das crianças e das suas potencialidades.

As crianças pequenas desse grupo da pré-escola se identificaram como escritoras de suas histórias, a escriba que fui não anulou o sentimento de autoria das suas narrativas nem o processo pelo qual passaram para a criação de cada história (da fala à escrita), pelo contrário, fomentou seus processos autorais.

Escritores sem apropriação do sistema de escrita alfabética, é possível? Depois dessa experiência com as crianças e de tal pesquisa, penso que sim. Como já foi mencionado nesse capítulo, a língua é muito mais complexa do que um sistema de escrita alfabética e não se reduz a um simples código. E as crianças se reconheceram como escritoras, como negar tal identificação?

Suponho que a temática de autoria e o ser (conceber-se) escritor necessite de um trabalho posterior, que reflita sobre essas condições das crianças pequenas. Se fez necessário, inicialmente, o presente trabalho monográfico para compor o caminho dessa reflexão, precisei compreender aspectos referentes à minha própria atividade junto às crianças pequenas, ir além da bibliografia indicada na disciplina da faculdade.

Sendo assim, depois do momento de surpresa quanto à fala de Isa, li o título, o nome da autora (como ilustradora também) e a história. Mostrei as ilustrações ao longo da

narrativa e as crianças interagiram, fazendo comentários sobre os desenhos de cada página, rindo deles e de algumas partes do texto.

Em seguida, lembrei e li com as crianças algumas histórias que elas tinham criado, estavam digitadas e impressas. Os pequenos riram de suas próprias narrativas e lancei mais um convite: “Então... Vocês já começaram a fazer um livro... Mas, tem alguma coisa faltando? ”. Me responderam que sim, que não havia ilustrações nem capa, portanto, a partir dos materiais que levei naquele dia, as crianças fizeram essas partes do livro.

Para a capa e a contracapa do livro disponibilizei para as crianças folhas de papel cartão, tintas coloridas e esponjas, a ideia era que pintassem com materiais diferentes do que estavam habituados.

Para as ilustrações²⁰ foram utilizados lápis de cor, pilots coloridos e folhas A4 que não estavam totalmente em branco, havia alguma imagem (recorte de revistas) no papel e a partir dessa interferência, as crianças teriam que desenhar a ilustração de cada história. Os tamanhos das folhas também variavam. As crianças tiveram um estranhamento, queriam uma folha totalmente em branco e de um tamanho que estavam acostumadas (o padrão A4).

Desse modo, foram convidadas, mais uma vez, a deixar a imaginação fluir. Como poderiam transformar aquela imagem na folha no que queriam ilustrar para a história? Ou, simplesmente, como criar outros desenhos que não tivessem relação com a narrativa, mas surgissem a partir desses recortes nas folhas? Chamei de “folhas maluquinhas” e expliquei às crianças que eu queria fazer alguma maluquice como o pai de Clara, da história lida.

Elas riram e mesmo com o estranhamento, aceitaram o novo, o que desconheciam, e criaram outras ilustrações para o livro das suas histórias. Como uma brincadeira que se caracterizava pela incerteza, as crianças tomaram iniciativa e experimentaram. Afinal, o desenho “é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: brincar.” (SARMENTO, 2011, p.51).

²⁰ Os desenhos que originaram as histórias das crianças não puderam ser aproveitados no livro porque tinham outro destino. Descobri que a professora arquivava os desenhos para posteriormente construir uma “Evolução do desenho” de cada criança. A professora se detém a uma concepção gradualista do desenho, porém não cabe a esse trabalho monográfico fazer análises de suas práticas pedagógicas.

A fotografia a seguir lança possibilidades de sentidos, amplia o olhar para a atividade descrita nesse trabalho:



Imagem 9. Momento pontual da regência, as crianças fazendo as ilustrações do livro. Fonte: elaborada pela autora.

É possível perceber que a organização da sala para esse momento mudou em relação à configuração habitual, preferi unir as mesas para que todos pudessem trabalhar juntos, num espaço alargado, interagindo. Do mesmo modo, quando utilizaram a tinta, ficamos todos juntos no chão no hall de entrada da sala, um espaço diferente, já que todas as atividades propostas eram realizadas dentro de sala.

Ao encontro de Corsino (2006), as condições dos espaços são fundamentais para as atividades na educação infantil, porém são pelas relações que adulto e criança estabelecem que o espaço físico se torna ambiente.

Os espaços disponíveis para as atividades precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na sua postura, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca de conhecimentos. (ibidem, p.9)

De tal maneira, penso que o educador possa intensificar a curiosidade das crianças pequenas, aproximá-las e encorajá-las frente a situações desafiadoras e dar espaço para a fala, a expressão e a autoria.

Nesse panorama, quando as crianças terminavam algum desenho para as ilustrações, levantavam e se dirigiam a mim para mostrarem suas criações e pediam “outra folha maluquinha” para continuar. Desenhar teve outro significado e função naquela manhã, não era para passar o tempo nem era um objeto de observação do desenvolvimento gráfico das crianças.

Assim, eu elogiava os desenhos para as crianças e comentava que o livro teria várias ilustrações legais e que, além de autoras, elas estavam sendo as ilustradoras. Os pequenos se animavam mais para desenhar. De acordo com Sarmiento (2011), os meios em que se desenha, as oportunidades, o tempo disponível, o incentivo e a motivação, assim como a atenção dedicada pelo adulto são importantes para pensar sobre as produções das crianças.

Ainda segundo o autor, os desenhos são atos legítimos de simbolização do mundo, um ato social que é marcado pelos gestos plásticos e criativos. Nesse aspecto, mesmo que em nossa sociedade haja inúmeras formas visuais, é necessário oferecer novas, outros contornos, que provoquem as crianças pequenas e ampliem gradativamente a capacidade de participar, entender e recriar o mundo.

Depois de mais alguns minutos, juntei todos os desenhos para posteriormente montarmos o livro, já que o tempo não nos permitiu continuar, a aula de música precisava começar. Portanto, a regência se mostrou como um recorte de um processo com as crianças pequenas: seu início não foi naquele dia, nem foi o seu final.

3.5 O “Livrão”

Na semana seguinte, no momento da “hora do desenho”, quando eu tinha mais espaço para conversar com as crianças, resolvemos como as ilustrações iriam compor o livro. Organizamos os textos digitados com os seus respectivos desenhos (escolhidos pelas crianças) em papel Color Set, o que causou um contraste colorido em relação à capa e a contracapa (que ficaram com tons mais escuros pelo tempo prolongado que as crianças ficaram pintando com as esponjas – a maioria não queria parar).

E o título do livro? Perguntei para as crianças se eu podia escolher o nome do livro, havia pensado em “Escreve aí” e justifiquei minha escolha para elas, dizendo que era o que eu escutava todos os dias, várias vezes pela manhã. As crianças gostaram e autorizaram.

Então, colei os desenhos e os textos aos poucos e as crianças começaram a chamar de “livrão”, um outro nome além do título. Nessa perspectiva, percebi que faltava o nome dos autores no livro, afinal era preciso uma informação sobre os escritores. Desse modo, comecei a perguntar para as crianças as idades, o que gostavam de brincar e de comer, como um brevíssimo resumo de quem era cada um.

Registrei no meu caderno de campo o que as crianças me respondiam, mais uma vez, tentando ser a mais próxima possível às suas falas. Esses são os autores do “Livrão”²¹:

MIGUEL: 5 ANOS. ADORA BRINCAR DE CARRO E AMA FEIJÃO.

KAYO: 5 ANOS. ADORA FUTEBOL E SEUS ALIMENTOS PREFERIDOS SÃO ALFACE E ESPINAFRE. UAU!

PAULO: 5 ANOS. GOSTA DE JOGAR FUTEBOL E GOSTA MUITO, COM TODAS AS SUAS FORÇAS, DE BALA E CHURROS.

PIETRO: 4 ANOS. ADORA JOGAR FUTEBOL E GOSTA MUITO, MUITO, MUITO DE COMER MILHO.

VITÓRIA: 5 ANOS. GOSTA DE BRINCAR DE PEGA-PEGA E GOSTA MUITÍSSIMO DE HAMBURGUER.

JENNYFER: 5 ANOS. ADORA BRINCAR DE TUDO! FUTEBOL E PEGA-PEGA SÃO OS MAIS LEGAIS. ADORA MACARRÃO, BATATA, CARNE, ARROZ E FEIJÃO! COMER É MUITO BOM!

MARIA CECÍLIA: 5 ANOS. GOSTA DE BRINCAR DE CORRIDA E ADORA COMER OVO FRITO. E MEXIDO TAMBÉM!

LUIS: 5 ANOS. GOSTA DE BRINCAR DE DINOSSAUROS E CARROS. ADORA PEIXES, LEGUMES E NUGGET!

LUCAS: 5 ANOS. ADORA BRINCAR DE CARRO E GOSTA MUITO DE CACHORRO QUENTE E NESCAU!

LUCAS: 5 ANOS. AMA BRINCAR DE BONECO E ADORA COMER ARROZ, FEIJÃO E SALSICHA.

²¹ Coloco o nome de todos os autores aqui por acreditar que seja um gesto ético de reconhecimento da autoria das crianças. A pequena Sara não participou desse momento, mas seu nome está registrado no “Livrão”, assim como não foi esquecida por este trabalho monográfico.

ISA: 5 ANOS. GOSTA MUITO DE BRINCAR DE MAMÃE E FILHINHA E DE PIQUE ESCONDE TAMBÉM. SUA COMIDA FAVORITA É MIOJO COM SALSICHA!

GABRIEL: 5 ANOS. ADORA BRINCAR DE PULA-PULA. E AMA BATATA PALHA, LINGUIÇA E BATATA DOCE.

MARCIO: 5 ANOS. ADORA BRINCAR DE LUTA E COMER ARROZ E FEIJÃO.

ESTER: 4 ANOS. AMA BRINCAR DE CASINHA E ADORA COMER SALSICHA!

FELIPE: 5 ANOS. AMA BRINCAR DE DINOSSAUROS E A MELHOR COMIDA DO MUNDO É MACARRÃO COM SALSICHA!

THAMYRES: 5 ANOS. ADORA BRINCAR DE PEGA-PEGA E PIQUE-ESCONDE. SEU PRATO FAVORITO É ARROZ, FEIJÃO E BATATA FRITA. AH, TAMBÉM ADORA MACARRÃO COM SALSICHA.

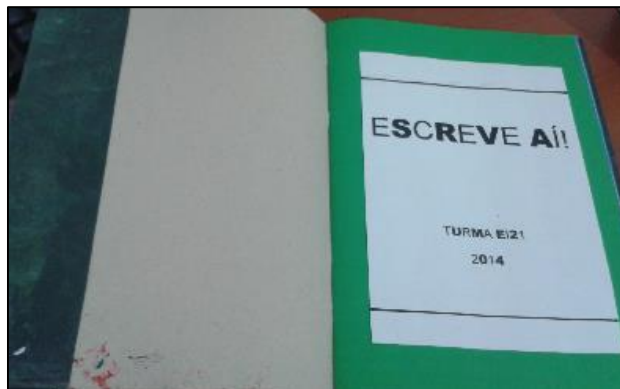
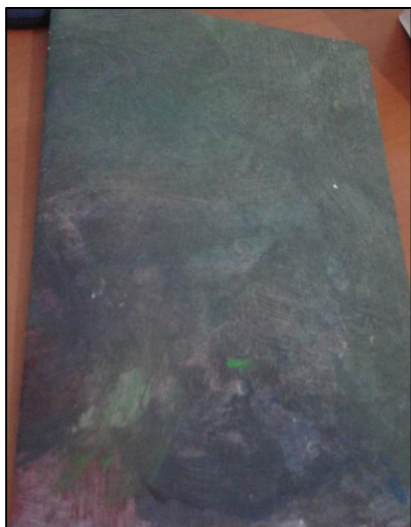
JULIA: 5 ANOS. SUA BRINCADEIRA PREFERIDA É PIQUE-ESCONDE E SUA COMIDA FAVORITA É ARROZ, FEIJÃO E FAROFA!

PEDRO: 5 ANOS. ADORA JOGAR FUTEBOL E SUA COMIDA FAVORITA É CEBOLA FRITA.

JOANA: 5 ANOS. GOSTA DE PULAR CORDA E ADORA PIPOCA E BATATA FRITA.

(Caderno de campo, 18;20;25 de nov. de 2014.)

Digitei o título e a parte referente aos autores para compor o “Livração”. Algumas imagens destacam a produção dos grandes autores:



Imagens 10 e 11. Capa do livro à esquerda e à direita, sua primeira página com o título, o nome do grupo de crianças e o ano. Fonte: elaborada pela autora.

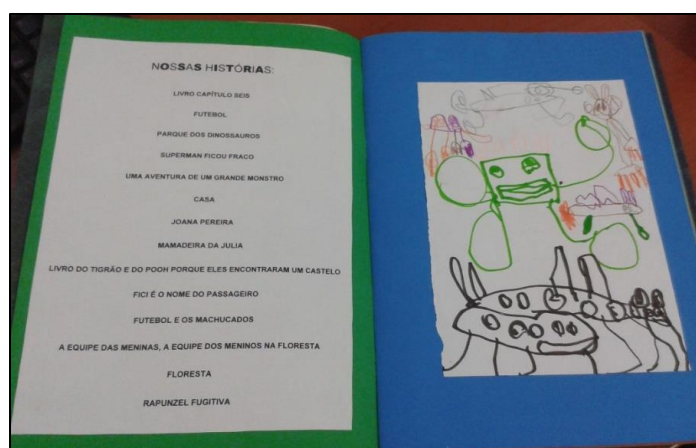
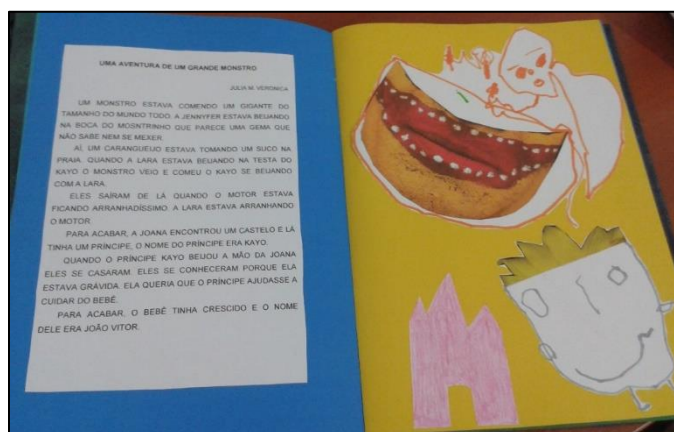


Imagem 12. Sumário e uma ilustração. Fonte: elaborada pela autora.



Imagens 13 e 14. Duas histórias com suas respectivas ilustrações. Fonte: elaborada pela autora.

Assim, juntando todas as folhas e grampeando, montei o “Livrão”. Na última semana, o levei para mostrar às crianças, para verem como havia ficado o produto final. Elas arregalaram os olhos passando as páginas, manusearam com cuidado e várias olharam ao mesmo tempo, juntas no chão.

Eu li a parte sobre elas, sobre os autores e autoras do livro que havia acrescentado ao final, o que foi motivo de muita risada. Depois de olharem o “Livrão”, avisei que ele ficaria com o grupo e solicitei que depois deixassem na biblioteca da escola para que outras crianças pudessem ler também e, quem sabe, escrever algum. E quando quisessem relembra as histórias, poderiam pegar o livro, elas estariam lá.

Os meus últimos dias de estágio com esse grupo da pré-escola foram de mais desenhos e escritas das crianças no meu caderno de campo. Não paravam. No meu último dia, me despedi da turma com a frase que todos os dias, quando eu ia embora, falava para elas: “um beijo, um queijo e uma pata de caranguejo”. Quando atravessei a porta da sala, indo em direção à saída, escutei a pequena Ester perguntando para a sua professora: “como se escreve caranguejo? ”.

Assim, encerrei o “Livrão” das crianças com uma frase que acredito:

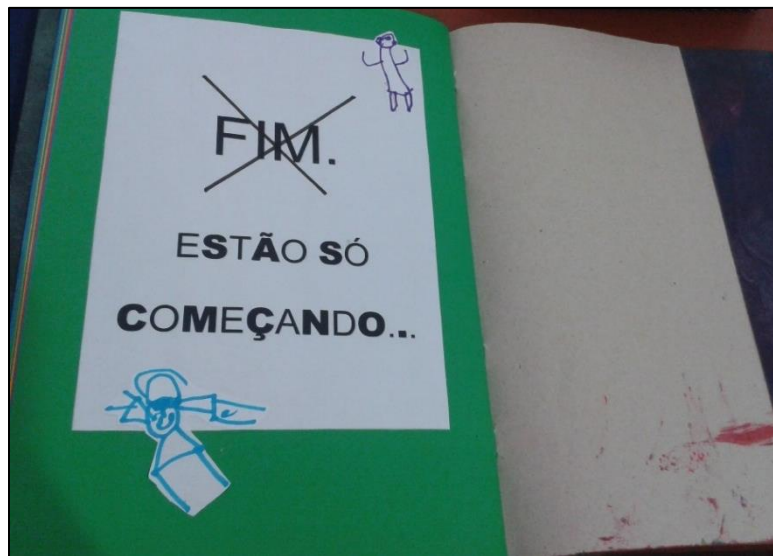


Imagem 15. Final do "livrão" das crianças. Fonte: elaborada pela autora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O sujeito da experiência seria aquele que está disposto a se alterar pelo outro, a se transformar numa direção desconhecida” (LARROSA, 2002, p.16). Desse modo, considero o que vivi com as crianças de quatro e cinco anos de idade uma experiência rica, quando eu e elas caminhamos juntas numa direção desconhecida, nos modificamos depois desse trajeto.

Esse percurso exigiu de mim conhecimento sobre as crianças (as que compunham o grupo da pré-escola e a criança, como sujeito social), mas também uma abdicação de um lugar de possível controle e de um “saber legítimo” do adulto para me aproximar e me deixar levar pelos outros jeitos de ver o mundo, pelo olhar das crianças.

Depois desse processo de estágio e da presente pesquisa penso que seja papel do professor, assim como das instituições de educação infantil e da escola, ampliar as experiências das crianças, alargar suas leituras de mundo, isto é, dilatar as suas referências culturais, de tal modo que possam fazer a leitura de diversas linguagens e se expressar na e através delas. Além disso, deixar que narrem o que observam, vivem, imaginam, sentem, criam... e permitir-se escutá-las.

Ao encontro de Corsino et al. (2016) ainda como papel do professor das crianças pequenas: “criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros, buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma...” (p.22).

As crianças da turma da pré-escola na qual estagiei puderam construir histórias com base nos seus desenhos e no dos amigos, prosseguir com uma parte da história que outro colega começou, entraram em acordo sobre como e quando iam terminar as narrativas, criaram histórias sem o desenho, reinventaram maneiras de ver o mundo, pediram para escrever, escreveram e desenharam mais, construíram um livro... Se esse processo foi desenvolvido no estágio por que não em um projeto por professores da educação infantil?

Tal reflexão não significa que essa atividade deva ser um modelo a ser seguido, a intenção não é esta, mas como uma experiência de estágio pode levar a reflexões, problematizações e a um entendimento da necessidade de profissionais da educação das crianças pequenas que desenvolvam o ato de escutar, de dialogar, questionar, para

potencializar, no cotidiano da pré-escola, as inúmeras linguagens e abrir espaço para o encontro com as crianças.

É preciso ressaltar a “coluna vertebral” da educação infantil: as interações e as brincadeiras que devem transparecer linguagem. Nesse contexto, as linguagens oral, escrita e o desenho no processo de estágio realçaram a visão e o conhecimento de mundo das crianças, elas foram valorizadas. Quando o professor reconhece a criança como sujeito social, produtora de cultura, no “agora”, sem uma visão adultocêntrica para suas maneiras de se expressar, um leque maior de possibilidades se abre no cotidiano da educação infantil.

A prática pedagógica desenvolvida possibilitou a ressignificação do desenho e do momento da “hora do desenho”, assim como, potencializou a manifestação das linguagens oral e escrita.

A linguagem oral, pouco estimulada na rotina das crianças, se desenvolveu com potência e a linguagem escrita teve os movimentos de “escreve aí” e “deixa eu escrever”, que não anularam as outras linguagens, logo ela não foi dissociada dos outros modos de expressividade e comunicação e pode ser percebida por uma de suas funções sociais, o registro.

As crianças demonstraram um desejo de escrever e se reconheceram como escritoras. Sendo assim, como sugestão de futuras pesquisas: quais lugares as crianças ocupam nos processos de autoria, produção e circulação de cultura na sociedade em que vivemos? Onde estão as crianças escritoras?

Nesse caminho, continuemos a fazer peraltagens com as palavras, com os desenhos, com a escrita... Por uma Educação Infantil que siga na direção dos direitos das crianças pequenas e cultive “apanhadores de desperdícios”²². Um beijo, um queijo e uma pata de caranguejo!

²² **O apanhador de desperdícios do poeta Manoel de Barros:** Uso a palavra para compor meus silêncios. / Não gosto das palavras / fatigadas de informar. / Dou mais respeito / às que vivem de barriga no chão / tipo água pedra sapo. / Entendo bem o sotaque das águas / Dou respeito às coisas desimportantes / e aos seres desimportantes. / Prezo insetos mais que aviões. / Prezo a velocidade / das tartarugas mais que a dos mísseis. / Tenho em mim um atraso de nascença. / Eu fui aparelhado / para gostar de passarinhos. / Tenho abundância de ser feliz por isso. / Meu quintal é maior do que o mundo. / Sou um apanhador de desperdícios: / Amo os restos / como as boas moscas. / Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. / Porque eu não sou da informática:/ eu sou da invencionática. / Só uso a palavra para compor meus silêncios.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BORBA, Angela Meyer et al. Desenho e Infância: buscando compreender as crianças e seus modos próprios de ver o mundo. In: SILVA, Lea Stahlschmidt P. et al (org.). Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 8 set. 2016.

BRASIL. Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso: 8 set. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v.1-3. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 9 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 set. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, Florianópolis, v.17, n.especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003, p.231-234. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=4282@1> Acesso em: 2 nov. 2016.

CORSINO, Patrícia. Infância, educação infantil e letramento na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. GT 7. Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 28ª reunião anual, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt07.htm>> Acesso em: 28 set. 2016

CORSINO, Patrícia. Linguagem na Educação Infantil. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: O cotidiano na Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006. Disponível em: <<http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>> Acesso em: 29 set. 2016.

CORSINO, Patrícia. A educação Infantil no município do Rio de Janeiro: um breve histórico. Revista Sinpro-Rio / Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região. - nº 03 (jun. 2008). - Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2008. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistaed_infantil.pdf> Acesso em: 8 nov. 2016.

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: Crianças como leitoras e autoras. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol. 6. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COSTA, Marco Antonio F. da et al. O Projeto de pesquisa. In: O Projeto de pesquisa: entenda e faça. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll et al. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 06 de set. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel et al (org.). Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.65-88,

2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>
Acesso em: 5 de ago. 2016.

GOULART, Cecília et al. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: Linguagem oral e linguagem escrita: práticas e interações. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol. 4. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

GUIMARÃES, Daniela. Fotografar: construindo-me pesquisadora e construindo o objeto da pesquisa. In: Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: Cadernos de Pesquisa. Revista Quadrimestral – julho 2002, nº 116. São Paulo: FCC, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2016.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva (Florianópolis), v. 25, p. 83-104, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>> Acesso em: 3 nov. 2016.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: Linguagens infantis: outras formas de leitura. Faria, Ana Lucia Goulart de et al. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia (orgs.). Educação Infantil: Enfoques em diálogo. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Contextos de educação da infância: parceria entre famílias e as instituições de educação infantil. In: São Paulo: Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16676.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2016.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). Encontros e Encantamentos da Educação Infantil: Partilhando experiências e estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ROCHA, Eloisa. A pedagogia e a educação infantil. In: Revista Brasileira de Educação (São Paulo). nº 16, p.27-34, jan-abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>> Acesso em: 1 nov. 2016.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins et al. (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Edna Lúcia da et al. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf> Acesso em: 5 de ago. 2016.

SOUZA, Solange Jobim. Infância e linguagem. In: Ser criança na Educação Infantil: Infância e linguagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol. 3, 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

UFRJ. Faculdade de Educação. Disciplina de Prática de Ensino na Educação Infantil. Plano de atividade de estágio obrigatório, 2008.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.